

Bürger, Carsten [Hrsg.]; Mayer, Ralf [Hrsg.]; Schröder, Sabrina [Hrsg.]; Hoffarth, Britta [Hrsg.]

Leistung - Anspruch und Scheitern

Halle : Martin-Luther-Universität 2017, 192 S. - (Wittenberger Gespräche; IV)



Quellenangabe/ Reference:

Bürger, Carsten [Hrsg.]; Mayer, Ralf [Hrsg.]; Schröder, Sabrina [Hrsg.]; Hoffarth, Britta [Hrsg.]:
Leistung - Anspruch und Scheitern. Halle : Martin-Luther-Universität 2017, 192 S. - (Wittenberger
Gespräche; IV) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145621 - DOI: 10.25656/01:14562

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145621>

<https://doi.org/10.25656/01:14562>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Obwohl derzeit von einer Konjunktur der Auseinandersetzungen mit dem Leistungsbegriff in der Pädagogik ausgegangen werden kann, scheint nach wie vor ungeklärt, wie seine systematische Stellung zwischen Versprechen, Ideologie und Kampfansage zu konturieren ist. Kaum ein Begriff bringt Legitimationsprinzipien, Ansprüche und Orientierungen bürgerlich-moderner Gesellschaften derart zum Ausdruck, wie jener der Leistung – zugleich vereint kaum ein anderer Begriff derart verdichtet affirmierende, distanzierte und kritische Möglichkeiten der Positionierung.

Die Beiträge des Bandes stellen ihre Überlegungen in den Kontext der Dynamiken zwischen Anspruch und Scheitern des Leistungsprinzips und tragen so zu seiner systematischen, empirisch-analytischen und historisch-genealogischen Klärung und Problematisierung bei.

Carsten Büniger
Ralf Mayer
Sabrina Schröder
Britta Hoffarth (Hrsg.)

Leistung – Anspruch und Scheitern

Leistung – Anspruch und Scheitern

Büniger/Mayer/Schröder/Hoffarth

WG IV

Wittenberger Gespräche IV

BÜNGER / MAYER / SCHRÖDER / HOFFARTH (HRSG.)

Leistung – Anspruch und Scheitern

CARSTEN BÜNGER / RALF MAYER / SABRINA SCHRÖDER /
BRITTA HOFFARTH (HRSG.)

Wittenberger Gespräche 2015

LEISTUNG – ANSPRUCH UND SCHEITERN

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Bibliographische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet abrufbar unter [http:// dnb.d-nb.de](http://dnb.d-nb.de).

© 2017 Carsten Bünger, Ralf Mayer, Sabrina Schröder, Britta Hoffarth

Dieser Band ist im open access unter <http://www.pedocs.de> sowie gedruckt im Buchhandel erhältlich.
Druck: epubli, ein Service der neopubli GmbH, Berlin
<http://www.epubli.de/buch/open-access>

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile desselben sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen ist ohne vorherige schriftliche Zustimmung der Herausgebenden nicht zulässig.

Inhalt

<i>Carsten Bünger / Ralf Mayer / Sabrina Schröder / Britta Hoffarth</i> Leistung – Anspruch und Scheitern. Eine Einleitung.....	7
<i>Florian Heßdörfer</i> Der Einzelne und sein Maß. Zur Ökonomie der Anlagen im pädagogischen Diskurs um 1900.....	21
<i>Kerstin Rabenstein</i> Zur Verschiebung schulischer Leistungsbewertung. Ethnographische Beobachtungen zu Rückmeldepraktiken im individualisierenden Unterricht.....	41
<i>Jörg Nicht / Thomas Müller</i> Zwischen individueller Zurechnung und sozialer Hervorbringung. Vorüberlegungen zu einem sozialtheoretischen Verständnis von Leistung	61
<i>Daniel Wrana</i> Zur Vermessung von Lernstrategien als Leistungsfaktoren	85
<i>Kerstin Jergus</i> Leistung und Anerkennung. Zu Subjektivierungen im Feld der Wissenschaft.....	127
<i>Steffen Wittig</i> Leistung als Spiel? Über die wissentliche Verstricktheit in den Möglichkeitsraum der Leistung	147
<i>Sabrina Schröder</i> Sich dumm stellen. Inszenierungen von Leistungsunfähigkeit.....	167
Autor_innen des Bandes.....	191

Leistung – Anspruch und Scheitern.

Eine Einleitung

„Wir, die Bourgeoisie, der dritte Stand, wie wir bis jetzt genannt worden sind, wir wollen, daß nur noch ein Adel des Verdienstes bestehe, wir erkennen den faulen Adel nicht mehr an, wir leugnen die jetzige Rangordnung der Stände (...), wir wollen, daß alle Menschen frei und gleich sind, daß niemand einer Person unterworfen ist, sondern alle nur den Gesetzen untertänig sind! (...) Es soll keine Privilegien und keine Willkür mehr geben! (...) Alle sollen gleichberechtigte Kinder des Staates sein (...)! Wir wollen, daß alle Menschen ohne Vorrechte miteinander konkurrieren können, und daß dem Verdienste seine Krone wird!“

(Mann 1974, S. 136)

Kaum ein Begriff scheint die Legitimationsprinzipien, die Ansprüche und Versprechen bürgerlich-moderner Gesellschaften derart zum Ausdruck bringen zu können, wie jener der Leistung (vgl. Miller 2008; Neckel/Dröge 2002). Als ein normativ orientierendes und real vielfach angerufenes Konzept eröffnet ‚Leistung‘ ein mehrdeutiges Spannungsfeld von wirkmächtigen und zum Teil einklagbaren Kriterien in sozioökonomischen Vergleichs- und Bewährungskontexten. Im o.g. Zitat aus Thomas Manns Buddenbrooks artikuliert Morten Schwarzkopf, der Sohn des Lotsenkommandeurs von Travemünde, einen Anspruch, in dem sich Konzepte wie Freiheit, Egalität und Konkurrenz auf eine Weise verbinden, die seit der „Aufklärung (...) durch das Begehren nach Befreiung von [Privilegierungen und Benachteiligungen über Geburt und Stand, bis hin zu; d. V.] jeglicher Fremdbestimmung charakterisiert“ sind (Meyer-Drawe 2000, S. 146). Leistung markiert insofern sowohl das Versprechen, sich sozialen Bestimmtheiten (durch andere) selbsttätig entziehen zu können, als auch die Aufforderung, die soziale Ordnung und sich selbst aktiv und kompetitiv zu gestalten. Sighard Neckel folgend gibt der Begriff bis in die Gegenwart

„Kriterien vor, nach denen Lebenschancen verteilt, Teilhabe am wirtschaftlichen Reichtum gewährt und die soziale Ungleichheit zwischen Personen, Gruppen und Klassen gerechtfertigt werden sollen. In scharfer Abgrenzung zu allen bloß zugeschriebenen Eigenschaften beansprucht das Leistungsprinzip, Einkünfte, Zugänge, Ränge und Ämter allein

nach den Maßstäben von Wissen und Können zu vergeben. Seine zentralen Anwendungsbereiche stellen demgemäß die gesellschaftlichen Sphären des sozialen Wettbewerbs dar: Bildung, Arbeit und wirtschaftlicher Erwerb sind seine wichtigsten Domänen. In ihnen gilt als offizielle Norm, dass „Leistungsgerechtigkeit“ vorherrschen soll“ (Neckel 2013, S. 48f.).

Während dem Begriff also Merkmale eines sozial maßgebenden Ordnungsprinzips zugeschrieben werden können, scheint dennoch keineswegs eindeutig zu sein, wie die in ihm greifenden individuellen, sozialen, auf Wissen, Können oder auch auf ein Werk bezogenen Referenzpunkte und Forderungen genau zu justieren sind. Noch in Gestalt eines ‚antifeudalistischen Protestbegriffs‘, wie im Eingangszitat, verweist er auf unterschiedliche Bestimmungs- und Anerkennungsprinzipien in Verhältnissen von individuellen Fähigkeiten, Aufwand, sozialer Position und Aufstieg, von Selbstverwirklichung, Konkurrenz und Selektion. Dadurch wird deutlich, dass die jeweiligen Verständnisse von Leistung den Gegenstand heterogener Auseinandersetzungen bilden, da der Begriff aus sich selbst heraus kaum inhaltlich zu vereindeutigen ist. Er lässt sich in diesem modernen Referenzrahmen, wie Flitner gezeigt hat, als ein inhaltlich wie strategisch auf unterschiedliche Weisen einsetzbares „Schlüsselwort“ verstehen, dessen ideologischen Horizont Befürworter und Verteidiger wie auch die „Gegner des Prinzips“ nutzen (2000, S. 153).

Die entsprechend uneinheitlichen Berufungsmöglichkeiten und Streitpunkte, die der Begriff gegenwärtig im Spannungsfeld von soziologischen, ökonomischen und pädagogischen Rezeptionsweisen bietet, setzen dennoch in öffentlichen Diskussionen weniger an der Umstrittenheit jeder Bezugnahme an. Vielmehr ließe sich im Sinne Laclaus (2010, S. 65ff.) von einer Entleerung des Signifikanten ‚Leistung‘ reden, über die er den Status eines hegemonialen, beinahe alternativlosen Bezugspunkts zu gewinnen scheint. Während mit Blick auf die interdisziplinären Debatten in den 1960er und 1970er Jahren Auseinandersetzungen um „Rolle und Funktion“, „Sinn und Unsinn“ des Leistungsbegriffs geführt wurden (vgl. Voswinkel/Kocyba 2008), erweisen sich nicht zuletzt gerade die aus den Debatten zur Illusion oder Ideologie einer leistungsgerechten Gesellschaft entwickelten pädagogischen Kompensationsfiguren (z.B. eine Prozess-, anstelle einer Ergebnisorientierung, die Betonung individuellen Könnens oder Auffassungen zu kreativer Eigentätigkeit anstelle von fremdbestimmten Sach- und Sozialbezügen; vgl. Klafki 1976a; Bourdieu/Passeron 1971) als sozioökonomisch anschlussfähige Scharnierstellen neuer Leistungsregime. Ob es um unternehmerische, neoliberale Logiken, um normative Ansprüche wie Gerechtigkeit und Gleichheit, ob es um emanzipatorische, gewerkschaftliche, ideologiekritische Traditionen geht: Die Möglichkeiten, die der Leistungsbegriff eröffnet, um eine distanzierte, kritische oder ihn affirmierende Position zu formulieren, sind beeindruckend (vgl. Arbeitsgruppe SubArO 2005; Schäfer/Thompson 2015a; Reh/Ricken 2017).

1. Pädagogische Bezugnahmen auf Leistung

Entsprechend hat der Leistungsbegriff in der Pädagogik gegenwärtig Konjunktur. In Bezug auf schulisches Lernen scheint die Leistungsorientierung kaum noch grundlegend in Frage gestellt. So zeigt sich dies etwa in zahlreichen Konzepten individualisierter Förderung und binnendifferenzierender Unterrichtsformen, die eine adäquate Orientierung an der ‚Leistung‘ der Einzelnen versprechen (vgl. z.B. Reh 2013; Rabenstein/Idel/Ricken 2015).

Solche Forderungen gehen nicht zuletzt mit einer Neuorientierung in Bezug auf die Formen der Leistungsbeurteilung, auf Bewertungsmaßstäbe oder Messkriterien einher (vgl. Bohl 2009). Die Frage nach der Objektivität der Leistungsbeurteilung ist nach wie vor aktuell – Verschiebungen ergeben sich nicht nur in Richtung einer Anwendung standardisierter Leistungstests, welche mehr Objektivität und Gültigkeit versprechen, wie das bereits Ingenkamp gefordert hat (vgl. 1971a, S. 29ff.). Andere Verschiebungen richten sich darauf, die individuellen Lernfortschritte zu ‚messen‘ und Leistungsbeurteilungen weniger in Richtung einer statischen „Vergabe von Wertmarken“, sondern eher als *„dynamische Funktion im Lernprozeß des Kindes“* zu entwerfen (Schreiner 2000, S. 159; kursiv i. O.). Solcherlei Beurteilungen, wie sie bspw. über Verfahren wie dem Lernportfolio erstellt werden, bezeugen dann die Forderung, nicht Informationen über das Kind, sondern „für das Kind“ zu liefern, und versprechen, die Beurteilung in den „Dienst des Lernens“ zu stellen (Häcker 2011, S. 217; vgl. auch Schreiner 2000). Der Fokus soll damit stärker auf die individuelle Leistungsentwicklung statt auf die Selektionsaufgabe der Schule gelenkt werden.

Dabei wird gerade mit Blick auf die individuellen Förderungsmöglichkeiten innerhalb und durch Schule sichtbar, inwiefern ‚Leistung‘ an spezifische Anerkennungsbedingungen geknüpft ist. So beschreibt Flitner eine basale Konfliktlinie in Bezug auf die Leistungsförderung bereits in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre: „Das Spektrum der Leistungen, die die Schule ermöglicht und anerkennt, ist aus der Perspektive einer pädagogischen Leistungsförderung viel zu schmal“ (Flitner 2000, S. 156). Gerade in der Schule, die geprägt ist „durch den unauflösbaren Widerspruch zwischen der Verpflichtung zur Persönlichkeitsbildung des Individuums und der funktionalen Bindung an die Selektion bzw. andere gesellschaftliche Wertzuteilungen“ (Kaiser 1999, S. 102), wird damit die Frage nach der Gerechtigkeit von Leistung und deren Beurteilung virulent.¹

Auffällig erscheint diesbezüglich, dass nicht zuletzt seit PISA der Rückgriff auf die These einer (mindestens) defizitären Realisierung des meritokratischen Prinzips die zentrale Begründungsfigur für die Erneuerung

¹ Kaiser problematisiert wiederum, dass der „Entwicklung des pädagogischen Leistungsprinzips seit dem 19. Jahrhundert (...) ein statischer, im Grunde biologistischer Begabungsbegriff zugrunde [liegt]“ (Kaiser 1999, S. 105).

der Kritik an herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten darstellt (vgl. Tillmann 2008; Mayer 2015, S. 117ff.). Wenn aber „Ungleichheit (...) das Resultat eines voraussetzungsvollen Vergleichs“ ist (Heid 2014, S. 131), wird Leistung als eine Kategorie in Anspruch genommen, die in schulischen Beurteilungspraktiken Ungleichheiten nicht nur bearbeitet, ‚feststellt‘ oder reduziert, sondern allererst ins Leben ruft und reproduziert. So lässt sich im Anschluss an Helmut Heid behaupten, dass die ‚Gerechtigkeitsanforderung‘ des Leistungsprinzips auf eine *spezifische* Realisierung von Ungleichheit resp. Selektion setzt: hinsichtlich der Möglichkeit der Konstitution eines gezeigten Verhaltens *als* ‚Leistung‘, der Möglichkeit der Messbarkeit und eindeutigen individuellen Zurechenbarkeit dieser Leistung, sowie der Vergleichbarkeit und Unterscheidbarkeit der Vermessungen in Bezug auf nicht nur schulintern bedeutsame Positionierungen von Schüler_innen. Leistung entsteht insofern erst als Leistung in einem komplexen Prozess der Anerkennung – kondensiert in einer Bewertung (vgl. Heid 2014, S. 141f.). Die Bewertung von Leistungen bildet also einen zentralen Bezugspunkt schulischer Orientierung.

Flitner zeigt das eindrücklich am Beispiel eines Elternabends, an dem die Bewertungspraktiken einer Lehrerin diskutiert wurden.

So schrieb die Lehrerin statt Ziffernzensuren Lachgesichter unter die Hausarbeiten der Kinder – und zwar bei allen, von denen sie den Eindruck hatte, „daß sie sich Mühe gegeben hätten“ (Flitner 2000, S. 153). Ein Vater kritisierte daraufhin: „[D]ie Kinder müssen früh die Maßstäbe dieser Leistungsgesellschaft kennenlernen. Ich kann nicht weiter zusehen, daß sie Kindern mit objektiv sehr unterschiedlichen Leistungen die gleiche Belohnung und Bestätigung aussprechen“ (ebd.).

Eine schulische Orientierung, die sich nicht an durch Leistungszuschreibungen charakterisierbaren Unterschieden ausrichtet – diese entsprechend prämiert bzw. sanktioniert –, verschiebt in solch einer Lesart das Problem der ‚Konfrontation mit den Maßstäben einer so genannten Leistungsgesellschaft‘ nur zeitlich. Flitner unterstreicht hier die „Angst vor einer permissiven Pädagogik, die Angst auch vor einem Aufschieben der Leistungsanforderungen samt dem üblichen Gewöhnungs- und Bewertungssystem“ (ebd.). Auf einer anderen Ebene zeigen bspw. die Ausführungen der Lehrerin Sabine Czerny, wie das Plädoyer für ‚Verteilungsgerechtigkeit‘ ebenfalls zum Grund bzw. zur Begründung für die Unterstellung eines Unvermögens bei Schüler_innen werden kann.²

2 Czerny erläutert das sehr eingehend, wenn sie zeigt, dass sich die Maßstäbe zur Beurteilung von Schüler_innenleistungen eher an den ‚Gleichheitskriterien‘ der jeweiligen Schule, dem Kollegium und dem Vergleich der Klassenstufen untereinander ausrichten, statt an den individuellen ‚Leistungen‘. In der Beschreibung ihrer eigenen Unterrichtspraxis führten ihre Bemühungen, die Leistungen aller zu verbessern, zu massiven Problemen im Kollegium: „Wenn ich meine Pädagogik erläutern wollte und erklären wollte, welche Bedeutung die Überzeugungen der Kinder haben und wie man dieser Tatsache gerecht werden

2. Bildungstheoretische Perspektivierungen

Die sich gegenwärtig ausdifferenzierenden Reflexionslinien und Forschungszusammenhänge zum Leistungsbegriff nehmen in der Erziehungswissenschaft allerdings nicht allein schulpädagogische Diskurslinien auf. Diesbezüglich wollen wir nachfolgend einige Anregungen sowie Komplexitäten skizzieren und Fragen aufwerfen, die wir wohl nicht nur an dieser Stelle kaum hinreichend beantworten können und die dennoch das Feld andeuten, auf dem sich auch die hier versammelten Beiträge bewegen.

Aus allgemeinpädagogischer und bildungstheoretischer Perspektive kann die problematische oder sogar widersprüchliche Orientierung am Leistungsprinzip Gegenstand unterschiedlicher Fokussierungen werden (vgl. Benner 2010, S. 62; Koneffke 2009). Exemplarisch lässt sich die Schwierigkeit eines Verzichts auf Leistungsorientierungen im Rekurs auf Heinz-Joachim Heydorn anzeigen. Denn die Praxis kritischer Analysen folgt bei ihm eher der Figur einer Überbietung des Leistungsprinzips statt einer Zurücknahme, Unterbrechung oder der Suche nach Alternativen. So formuliert Heydorn im Hinblick auf dessen Vieldeutigkeit und Besetzbarkeit weitreichende Konsequenzen:

„Die Lernleistung, die von der Schule verlangt wird, muß auch dann erbracht werden, wenn ihre menschenfeindliche Absicht offen liegt, weil sich der erreichte Stand einer Zivilisation über sie objektiv niederschlägt; die Instrumente werden an die Hand gegeben, die für die Steuerung der gesellschaftlichen Prozesse unentbehrlich sind. Nur wenn wir über sie verfügen, können wir dieser Prozesse Herr werden. Man kann hiervon nicht absehen. Die geforderte Lernleistung enthält die formalen Elemente dieser Prozesse; wer sie nicht beherrscht, kann ihnen keinen neuen, qualitativen Inhalt verleihen, er bleibt an der Grenze der Subkultur. Eben dieser Widerspruch muss ausgehalten werden; Aneignung und Befreiung sind aufeinander verwiesen. (...) Bildung (...) macht diese Zivilisation zu einem menschlichen Mittel über ihre Aneignung. Der Sache nach heißt dies, dass nicht weniger, sondern mehr geleistet werden muß; das Geforderte und der Inhalt, den wir für den Menschen selber erbringen müssen, die Aufgabe, die wir uns selber auferlegen. Arbeit steht somit im Mittelpunkt. Die Leistung, die von der Gesellschaft gefordert wird, enthält die Möglichkeit der Vermenschlichung verborgen in sich; nur über die Erbringung dieser Leistung kann diese Möglichkeit offenbar und zur verändernden Macht werden. Mag von dieser Askese absehen, wer da will; es führt kein geschichtlicher Weg an ihr vorbei. Lust wird verschenkt, Glück nicht“ (Heydorn 2004a, S. 140).

Eine solche Argumentation lässt die Bedeutung hervortreten, die seit Beginn des neuzeitlichen Bildungsdenkens der Frage zukommt, wie sich das bürgerlich-moderne Bildungskonzept oder der Emanzipationsgedanke zum Leistungsbegriff verhält (vgl. auch Bollenbeck 1994, S. 222f.): Wie lassen sich Grenzen ziehen zwischen der Vorstellung eines ‚inneren Vermögens‘, einer ‚persönlichen Haltung‘, zwischen Selbstverwirklichung oder Autonomie und einem Leistungsbegriff, der heterogene Bezugnahmen auf Vorstellungen zum jeweils akuten ‚Stand von Technik, Wissen, humaner Zivilisi-

kann, wurde ich als anmaßend hingestellt – es gäbe einfach dumme Kinder“ (Czerny 2010, S. 267).

sation' wie auch zur Berufs- und Arbeitswelt, zu Verdienst, Verwertung und Selektion kolportiert? Markieren pädagogische Oppositionsbildungen in dieser Hinsicht nicht letzten Endes Versuche, die den gegenwärtigen Formierungen des ‚Willens zur Leistung‘ nur wenig entgegenzusetzen vermögen? Wie eine Konturierung von Bildung gegenüber Leistung aussehen könnte, die sich nicht in kategorialen Vergewisserungen erschöpft, sondern die Irritation ihrer phänomenalen Nähe zum Leistungsbegriff – nicht zuletzt in der geteilten Referenz auf die „Handlungsmacht oder -fähigkeit“ (Menke 2008, S. 34) eines Subjekts³ – zu bearbeiten vermag, wäre in diesem Zusammenhang eine offene Frage.

Ebenfalls ließe sich auf unterschiedliche Weise diskutieren, wie und aus welchen Gründen, insbesondere über welche Referenzen ‚Leistung‘ gegenwärtig als maßgeblicher Bezugspunkt für die Artikulation unterschiedlicher Ansprüche und Verheißungen konkret etabliert – und was dabei ein- und ausgeklammert – wird. Denn in der entgrenzenden und libidinösen Ökonomie (Lyotard 2007) des gegenwärtigen Kapitalismus erscheint Leistung als beweglicher Fluchtpunkt für Prozesse oder Praktiken des Selbsterlebens, der Selbstwirksamkeit wie für Formen der (permanenten) Selbstüberschreitung. Wie also nimmt das (bürgerliche) Versprechen eines Zusammenhangs von Leistung, Selbstverwirklichung und Erfolg spezifische Gestaltungsvarianten, Kritik- und Problematisierungsfiguren an? Existieren charakteristische oder privilegierte ‚Bildungsorte und Bewährungspraktiken‘ im Hinblick auf die Konkretion dieses Versprechens? Auch an dieser Stelle kehrt die Behauptung eines Möglichkeitsraums wieder, in welchem soziale Herkunft, Geschlecht, Körper, Ethnizität und (andere) askriptive Zugehörigkeiten zum Verschwinden gebracht werden und damit hegemoniale Differenzordnungen als (individuell) bearbeitbar imaginiert werden können: Eine These, welche die Auseinandersetzungen um Leistung seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in nicht geringem Maße umtreibt (vgl. z.B. Roth 1980; Solzbacher/Freitag 2001; Dröge/Marrs/Menz 2008). Wie und in welchen Feldern dies im Einzelnen geschieht und welche Effekte sich damit für welchen Adressat_innenkreis verbinden, wäre ebenso zu klären wie die Frage nach den jeweils ausgeblendeten, aber weiterhin wirkmächtigen wie kontingenten sozialen Kategorien der Selektion und Herrschaft (vgl. Itschert 2013).

Vor diesem Hintergrund erweist es sich als hochgradig umstritten, ob Leistung das Problem der Gewinnung legitimer Kriterien für die Verteilung sozialer Positionen in funktional differenzierten Gesellschaften zu regeln vermag oder ob Leistung dieses Problem eher auf spezifische Weise verhandelbar macht, verschiebt, verlängert, unterläuft, konterkariert etc. Die

³ „Subjektsein heißt Machthaben im doppelten Sinn: das Gut einer Tätigkeitsweise verwirklichen zu können, weil man seine eigenen Bewegungen entsprechend zu führen vermag. (...) Das primäre Selbstverhältnis ist nicht eines des Wissens, sondern der Selbstführung im tätigen Ausführen“ (Menke 2008, S. 34f.).

irritierende normative Vieldeutigkeit des Begriffs zeigt sich etwa nicht nur daran, dass aktuell ebenso die Kritik an einer pädagogisch wie politisch uneingelösten Chancengleichheit im Namen des Leistungsprinzips geführt, wie auch dessen Funktion im Kontext der Reproduktion sozialer Ungleichheit moniert wird (vgl. dazu bspw. die Beiträge in Jürgens/Miller 2013). Ebenfalls kann sogar eine darüber hinausgehende Kapitalismuskritik dezidiert das Auseinanderklaffen von Arm und Reich auf ein unzureichend realisiertes Leistungsprinzip zurückführen (vgl. Piketty 2014). Es wäre insbesondere je und je zu prüfen, inwiefern Leistung entsprechend zwischen Versprechen, Ideologie(-kritik) und Kampfansage zu changieren vermag – etwa im Kontext der Frage nach einer ‚gerechten‘ gesellschaftlichen Anerkennungs-, Belohnungs- wie Stratifizierungsstruktur bzw. -kultur oder auch im Zuge der Analyse internationaler Konkurrenzverhältnisse. Dass dies mit vielschichtigen Thematisierungsvarianten einhergeht, sollte zumindest ansatzweise deutlich geworden sein.

Als spezifische Performanz erscheint Leistung in dem Komplex aus Nötigung zur und Begehren nach ‚Leistung‘ insbesondere als Gegenstand und Bezugspunkt unterschiedlicher aktueller Steigerungsbemühungen.⁴ In diesem Zusammenhang ließen sich Praktiken und historisch konkretisierbare Ansatzpunkte und Möglichkeiten erörtern, die jene Steigerung zu realisieren suchen. Wenn man sagen kann, dass die Bezugnahme auf Leistung als Richtschnur und Strategie aktuell etwa im Kontext von Optimierungslögiken, Enhancement-, Management-Praktiken, neuen Technologien u.v.m. greift, so ließe sich nach deren Horizont bzw. Reichweite fragen. Leistung wird in dieser Hinsicht subjektivierungstheoretisch, insbesondere mit Bezug auf gouvernementalitätstheoretische wie auch praxistheoretische Ansätze bedeutsam. Ebenso stellt sich die Frage nach den Irritationen bis Erosionen gewohnter Unterscheidungen und z.B. anthropologischer wie normativer Kategorien.

Da Leistung im Kontext menschlichen Handelns keinen im Sinne objektiver, physikalischer Kräfte oder mathematischer Mengen vermessbaren Output darstellt, erweist sich ihr Wert als grundsätzlich abhängig von gesellschaftlichen Anerkennungszusammenhängen und -ordnungen. Mit Blick auf die spätestens seit den Untersuchungen Claus Offes (1970) augenfällige soziostrukturell greifende Kluft zwischen ‚Aufwand‘ und ‚Erfolg‘ fungiert

⁴ So stellt Heydorn in seiner Auseinandersetzung mit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates 1971 fest: „Das Lernen soll auf den jeweiligen Stand der technischen und wissenschaftlichen Entwicklung gebracht werden; der technische Fortschritt ‚verändert ständig, was für die Einzelnen an Kenntnissen und Fertigkeiten wichtig ist‘. Alle Inhaltlichkeit ist somit vorübergehend, (...) absolut ist allein die Methode. Relativiert sich der Inhalt des Gelernten somit ständig, ist, was heute gültig erscheint, morgen bereits veraltet, so gibt es doch auch in diesem Kontext metaphysische Konstanten. Wissenschaft und Gesellschaft sind mythisch verabsolutiert; ‚Das Leben‘, heißt es des Weiteren, ‚fordert von allen Menschen die jeweils höhere Leistung‘“ (Heydorn 2004a, S. 104f., darin zit. Strukturplan für das Bildungswesen 1971, S. 65f.).

Leistung als Ideal, dem nie erfolgreich entsprochen werden kann. Während Tom Buddenbrook in Manns Roman die Frage „Was ist Erfolg?“ mit der These beantwortet: „Der Glaube an die Gefügigkeit des Lebens zu meinen Gunsten (...) Glück und Erfolg sind in uns“ (Mann 1974, S. 430), so scheint genau dieser Glaube durch die radikale Entkoppelung von Leistung und Erfolg im Rahmen aktueller Bedingungen einer entgrenzenden und entgrenzten Vergesellschaftung unter Marktverhältnissen mit massiven Erschütterungen konfrontiert (vgl. Neckel 2013). Entsprechende Erosionsprozesse moderner Verheißungen schlagen sich bereits im genannten Roman Manns nieder und erhalten dort die Gestalt einer Inszenierung des Scheiterns an den in alltäglichen Anerkennungsprozessen einsetzenden machtvollen Ordnungen. Dafür steht im Roman z.B. die Figur des erfolglosen, kränklichen und (damit auch an einem modernen Bild von ‚Leistungsmännlichkeit‘) scheiternden Christian Buddenbrook, den der Romanautor die Differenz zu seinem Bruder wie folgt erklären lässt:

„Das ist der Unterschied zwischen uns, siehst du. Du siehst auch gern ein Theaterstück an und hast früher, unter uns gesagt, auch deine Tachtelmechtel gehabt und lasest eine Zeit lang mit Vorliebe Romane und Gedichte und dergleichen (...). Aber du hast es immer so gut verstanden, das Alles mit der ordentlichen Arbeit und dem Ernst des Lebens zu verbinden (...). Das geht mir ab, siehst Du. Ich werde von dem Anderen, von dem Kram, ganz und gar aufgebraucht, weißt du, und behalte für das Ordentliche gar nichts übrig“ (Mann 1974, S. 320).

Man könnte sagen, Christian Buddenbrook artikuliert hier eine Spannung zwischen seinen Versuchen, sich den Anrufungen durch das Leistungsprinzip zu entziehen, und seinem Scheitern an diesen, indem er die Dimension des ‚Genießens des Lebens‘, dem ‚Ernst des Lebens‘ und ‚der ordentlichen Arbeit‘ gegenüberstellt; und in Referenz auf Vorlieben und Vergnügungen – auf den ‚Kram‘ – ästhetisiert.

Inwiefern, so ließe sich aktuell (auch im Anschluss an die Untersuchungen von Ehrenberg 2011 und Neckel/Wagner 2013) fragen, bildet ‚Scheitern‘ damit ein Konstituens oder eine signifikante Erfahrung im ‚Möglichkeitsraum‘ der Leistungsorientierung? In welchem Ausmaß produzieren Leistungsanforderungen Verunsicherungen, Enttäuschungen, Erschöpfung – und damit etwas anderes als sozial erwünschte Bemühungen, ihnen zu entsprechen? Oder daran anschließend gefragt: Welche Handlungsfähigkeiten etablieren sich gerade durch das Scheitern, wenn bspw. das Erschöpftsein als Möglichkeit einer subversiven Strategie gegen die Leistungsanrufungen ausgedeutet wird (vgl. Graefe 2010)? Lassen sich möglicherweise Szenarien beschreiben, in denen die Negativität der Leistung die Kontingenz oder Bodenlosigkeit von Leistungsstandards deutlich werden lässt? Wie kann systematisch das Scheitern thematisiert werden, ohne dass es sogleich als Antriebsmotor für künftige Leistungen ‚produktiv‘ wird? Damit stellt sich nicht nur die Frage nach empirischen Orten einer

‚Wirklichkeit jenseits von Leistung‘, sondern ebenfalls die nach den Unzulänglichkeiten wie der ‚Überwindung des Leistungsprinzips‘.

3. Die Beiträge des Bandes

Der vorliegende Band geht auf die Tagung „Wittenberger Gespräche IV“ zurück, die vom 07. bis 09. Mai 2015 in der Heimvolkshochschule in Bad Kösen stattfand. Die Beiträge haben vor dem Hintergrund des systematischen sowie empirisch-analytischen und historisch-genealogischen Klärungsbedarfs eine Reflexion des Leistungskonzepts in seiner Problematik, seiner Widersprüchlichkeit und seinen produktiven, stets problematischen Öffnungen zum Gegenstand.

Florian Heßdörfers Augenmerk richtet sich auf die Denkvoraussetzungen von ‚Leistungsfähigkeit‘ und damit auf eine spezifische ‚pädagogische Selbstverständlichkeit‘, die er in ausgewählten historischen Modellierungen systematisch analysiert. Er hinterfragt die allgemein geteilte Durchsetzung von Individualisierungsperspektiven im Kontext pädagogischer Diskurse rund um die Wende zum 20. Jahrhundert. Im Blick auf die/den Einzelnen verdichten sich für ihn die Anstrengungen um die Entwicklung aussichtsreicher Programmatiken für die Realisierung von Erziehungs- und Bildungszielen. Dabei zeigt er, inwiefern das Individuum zur Schnittstelle von heterogenen Zugriffen im Kontext vielfältiger Vermessungen wird. Als hierbei erkenntnisleitendes Konzept dechiffriert Heßdörfer die konstitutive Funktion und unterschiedliche Situierungen des Begriffs der ‚Anlage‘. So sind es entsprechende Variationen des Begriffs im Verhältnis zu Entwicklungs- und Erziehungsvorstellungen, die es ermöglichen, Wissen über den Einzelnen zu markieren. Heßdörfer akzentuiert, dass dieses Wissen über Auffassungen von Natur, Normalität und Kollektivität vermittelt ist und stets auf machtvoll produktive Modi der Formierung von gelehrigen Subjekten verweist.

In ihrem auf ethnographisch gewonnenes Material zurückgreifenden Beitrag diskutiert Kerstin Rabenstein gegenwärtige Veränderungen in den Formen schulischer Leistungsbewertung. Die damit verbundene historisierende Perspektive auf soziale Konstruktionen und individuelle Zuschreibungen von Leistung fokussiert die Bedingungen und pädagogischen Ordnungen als wandelbare „Regime schulischer Leistungsbewertung“. Im Vordergrund des Beitrags stehen Rückmeldepraktiken, mit denen im individualisierten Unterricht das, was als Leistung gelten kann und soll, gerade auch unabhängig von Benotungen hervorgebracht wird. Rabenstein schließt mit Überlegungen zu einem spezifisch veränderten Subjektivierungsmodus, der aus der im individualisierten Unterricht vorfindlichen Verzahnung von Leistung mit der Beanspruchung einer selbstgesteuerten Entwicklung – für Lernende wie Lehrende – folge. Beratung und Training scheinen den Leistungsbezug des Pädagogischen in diesem Zusammenhang zu kennzeichnen, während die Prüfung tendenziell ausgelagert erscheint.

Jörg Nicht und Thomas Müller setzen ihrerseits an der Unbestimmtheit der Semantik und Verwendungsweisen von Leistung in unterschiedlichen gesellschaftlichen, insbesondere wissenschaftlich-disziplinären Zusammenhängen an. Ihren Argumentationsgang entwickeln sie über eine sozialtheoretische Problematisierung von Vorstellungen, die die Analyse von Leistungsaspekten primär über individualistische Bezugspunkte organisieren. Über Differenzierungen im Verhältnis von Prozessen der Leistungserbringung und -bewertung, konfrontieren die Autoren dabei eine praxistheoretische Orientierung in der Schul- und Unterrichtsforschung mit einer alternativen, sozialtheoretisch informierten Perspektive auf eine umfassende Berücksichtigung der Hervorbringungsprozesse und Situiertheit von Leistung. Eine Rückführung auf individualistische Positionen und Zuschreibungen könne demnach auf mehreren Ebenen ambivalente Verkürzungen (re-)produzieren.

Daniel Wrana untersucht in seinem Beitrag die Hervorbringung von Schulleistung durch die in PISA verwendeten und mit PISA entwickelten Erkenntnisinstrumentarien und fragt danach, in welcher Weise das empirisch gewonnene Wissen autorisiert und schließlich zur Legitimation von Entscheidungen auf Regierungsebene in Bezug auf das Schulsystem eingesetzt wird. Die These dabei ist, dass die PISA-Studien Teil einer globalen Biopolitik sind, welche Pädagogik und Ökonomie in einer Weise verknüpfen, dass sie eine Effektivierung des Lernens versprechen. Am Beispiel der Fragebogenerhebung zum Selbstgesteuerten Lernen werden die Logiken und Funktionsweisen der Erkenntnisinstrumentarien ausbuchstabiert und einer systematischen Kritik unterzogen. Der Beitrag spricht sich für eine Repolitisierung der PISA-Studien aus und nutzt dafür verschiedene Formen der Dekonstruktion von Objektivitäts- und Überlegenheitsansprüchen, bspw. indem an den verwendeten Items und Skalen veranschaulicht wird, wie deren ‚Objektivität‘ über die Verdeckung ihrer Inkonsistenzen und über das Ausblenden von Erkenntnissen und Falsifikationen der Grundlagenforschung hergestellt wird.

Kerstin Jergus analysiert in ihrem Beitrag die anspruchsvollen Formate, in denen sich die Konstitution als wissenschaftliches Leistungssubjekt vollzieht. Entlang des wissenschaftlichen Schreibens, Sprechens und Positionierens werden spezifische Normen differenziert, in denen die Arbeit an der eigenen Leistung als wissenschaftliche Leistung prozessiert wird und sich zugleich in komplexe Sozialbezüge – wie jene der ‚Zitationsfähigkeit‘ – verwebt. Hierbei dient das von Judith Butler stammende Motiv der ‚Komplizenschaft‘ dazu, den ambivalenten Machtwirkungen auf die Spur zu kommen, in denen die Frage nach der Leistung auf Bedingungen der Anerkennbarkeit des Wissenschaftssubjekts in Konkurrenz und Prekarität verweist. Es ist dieser Zusammenhang der Subjektivierung, in dem sich die Frage nach einer Kritik an den Leistungslogiken der Wissenschaft neu stellt.

Steffen Wittig schlägt mit einem an Johan Huizinga angelehnten Spiel-Begriff eine systematisierende Perspektivierung postfordistischer Leistungskulturen vor. Mit einer solchen Optik untersucht er die in ihnen wirksam werdenden Kräfte jenes für das Spiel typischen Modus des Als-Ob und der damit implizierten (wissentlichen) Verstricktheit der Spielenden in das Spiel der Leistung (Inszenierung). Leistung als Spiel zu verstehen, ermöglicht gerade in Verbindung mit einer (Foucault'schen) gouvernementalitätsanalytischen Machtkonzeption, die Ambivalenzen der Möglichkeitsräume von Selbstverwirklichungssillusionen sowie die paradoxe Verschränkung von Autonomie und Heteronomie im Feld der Beschäftigungsverhältnisse als etwas in den Blick zu nehmen, das aufgrund des besseren Wissens des Subjekts eben dieses Subjekt in jenen Unterwerfungszusammenhang der (imaginären) Arbeitskultur aus freien Stücken verstrickt.

Im Beitrag von Sabrina Schröder wird anhand von Praktiken des Sichdumm-Stellens analysiert, inwiefern sich gerade ein passiver Widerstand als Irritation von Leistungsanrufungen erweist. Als spezifische Weise der Inszenierung von Leistungsunfähigkeit wird mittels drei unterschiedlicher Blickwinkel auf das Dumm-Stellen danach gefragt, wo sich Möglichkeiten der Unterbrechung von Aktivierungslogiken insbesondere durch die Ungewissheit und Unsichtbarkeit (eines Anfangs und Endes) der Inszenierung auf tun, sodass Subjekte Leistungserfordernisse von sich distanzieren und in deren Geltung für sich begrenzen könnten.

Literatur

- Arbeitsgruppe SubArO (Hrsg.) (2005): Ökonomie der Subjektivität – Subjektivität der Ökonomie. Berlin: Edition Sigma
- Benner, Dietrich (2010): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 6. überarb. Aufl. Weinheim/München: Juventa
- Birkigt, Gerd u.a. (2014): Leistung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Wohin geht Schule? Stuttgart: Raabe
- Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M./Leipzig: Insel
- Böllert, Karin (Hrsg.) (2008): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS
- Bohl, Thorsten (2009): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. 4. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.) (2015): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

- Büniger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.) (2009): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn: Schöningh
- Czerny, Sabine (2010): Was wir unseren Kindern in der Schule antun... und wie wir das ändern können. München: Südwest
- Demirović, Alex/Kaindl, Christina/Krovoza, Alfred (Hrsg.) (2010): Das Subjekt – zwischen Krise und Emanzipation. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Dröge, Kai/Marrs, Kira/Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2008): Rückkehr der Leistungsfrage. Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft. Berlin: Edition Sigma
- Ehrenberg, Alain (2011): Das Unbehagen in der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp
- Eßbach, Wolfgang (Hrsg.) (2000): wir / ihr / sie. Identität und Alterität in Theorie und Methode. Würzburg: Ergon
- Flitner, Andreas (2000): Unterstützung der Leistungsfähigkeit. In: Flitner/Scheuerl (2000): 153-158
- Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans (Hrsg.) (2000): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Weinheim/Basel: Beltz
- Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2013): Techniken der Subjektivierung. München: Fink
- Graefe, Stefanie (2010): „Selber auch total überfordert“. Arbeitsbedingte Erschöpfung als performativer Sprechakt. In: Demirović/Kaindl/Krovoza (2010): 49-64
- Grünig, Barbara u.a. (1999): Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule. Weinheim/München: Juventa
- Häcker, Thomas (2011): Portfolioarbeit – Ein Konzept zur Wiedergewinnung der Leistungsbeurteilung für die pädagogische Aufgabe der Schule. In: Sacher/Winter (2011): 217-230
- Heid, Helmut (2014): Ungleichheit und Leistung – ein Spannungsverhältnis? Eine ideologiekritische Betrachtung mit Blick auf Schule. In: Birkgut u.a. (2014): 131-148
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004a): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs (1972). In: Ders. (2004): 56-145
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004): Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften. 1971-1974. Werke Bd. 4. Studienausgabe (hrsg. v. Heydorn, I./Kappner, H./Koneffke, G./Weick, E). Wetzlar: Büchse der Pandora
- Honneth, Axel (Hrsg.) (2002): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt/M.: Campus
- Ingenkamp, Karlheinz (1971a): Einführung in den Themenkreis. In: Ders. (1971): 9-33
- Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.) (1971): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim u.a.: Beltz

- Itschert, Adrian (2013): Jenseits des Leistungsprinzips. Soziale Ungleichheit in der funktional differenzierten Gesellschaft. Bielefeld: transcript
- Jürgens, Eiko/Miller, Susanne (Hrsg.) (2013): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim: Beltz
- Kaiser, Gabriele (1999): Zum Problem der Leistungsmessung. Eine Auseinandersetzung mit ihren mathematischen, philosophischen und pädagogischen Grundlagen. In: Grünig u.a. (1999): 101-116
- Klafki, Wolfgang (1976a): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Ders. (1976): 141-176
- Klafki, Wolfgang (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim/Basel: Beltz
- Koneffke, Gernot (2009): Die verzwickte Domestikation der Autonomie. Heydorn weitergedacht. In: Büniger/Euler/Gruschka/Pongratz (2009): 215-227
- Laclau, Ernesto (2010) Emanzipation und Differenz. Wien/Berlin: Turia + Kant
- Lyotard, Jean-François (2007): Libidinöse Ökonomie. Zürich: Diaphanes
- Mann, Thomas (1974): Buddenbrooks. Frankfurt/M.: Fischer
- Mayer, Ralf (2015): Inszenierungen von Leistung. Normative und normalisierende Aspekte des Leistungsbegriffs. In: Schäfer/Thompson (2015): 109-134
- Menke, Christoph (2008): Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Meyer-Drawe, Käte (2000): Bildung und Identität. In: Eßbach (2000): 139-150
- Miller, David (2008): Grundsätze sozialer Gerechtigkeit. Frankfurt/M.: Campus
- Neckel, Sighard (2013): ‚Leistung‘ und ‚Erfolg‘. Eine Zeitdiagnose zum Wandel sozialer Ungleichheit. In: Jürgens/Miller (2013): 47-58
- Neckel, Sighard/Dröge, Kai (2002): Die Verdienste und ihr Preis: Leistung in der Marktgeseellschaft. In: Honneth (2002): 93-116
- Neckel, Sighard/Wagner, Greta (Hrsg.) (2013): Leistung und Erschöpfung. Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp
- Offe, Claus (1970): Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen ‚Leistungsgesellschaft‘. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt
- Piketty, Thomas (2014): Das Kapital im 21. Jahrhundert. München: Beck
- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Ricken, Norbert (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In: Budde/Blasse/Bossen/Rißler (2015): 241-258

- Reh, Sabine (2013): Die Produktion von (Un-)Selbständigkeit in individualisierten Lernformen. Zur Analyse von schulischen Subjektivierungspraktiken. In: Gelhard/Alkemeyer/Ricken (2013): 189-200
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2017): Leistung als Paradigma. Diskurse und Praktiken in pädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS (i. V.)
- Roth, Heinrich (Hrsg.) (1980): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen (1968). Schriftenreihe Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 4., 12. Aufl. Stuttgart: Klett
- Sacher, Werner/Winter, Felix (Hrsg.) (2011): Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen – Grundlagen und Reformansätze. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Bd. 4. Hohengehren: Schneider
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2015a): Leistung – eine Einleitung. In: Dies. (2015): 7-35
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2015): Leistung. Paderborn: Schöningh
- Schreiner, Günter (2000): Sinn und Unsinn der schulischen Leistungsbeurteilung. In: Flitner/Scheuerl (2000): 158-172
- Solzbacher, Claudia/Freitag, Christine (Hrsg.): (2001): Anpassen, Verändern, Abschaffen? Schulische Leistungsbewertung in der Diskussion. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2008): Viel Selektion – wenig Leistung. Der PISA-Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Böllert (2008): 47-66
- Voswinkel, Stephan/Kocyba, Hermann: Die Kritik des Leistungsprinzips im Wandel. In: Dröge/Marrs/Menz (2008): 21-39

Florian Heßdörfer

Der Einzelne und sein Maß.

Zur Ökonomie der Anlagen im pädagogischen Diskurs um 1900

In jeder halbwegs stabilen geistigen Formation lassen sich zwei unterschiedliche Zonen ausmachen, in denen sich die Konsistenz dieser Formation auf je eigene Weise behauptet. In topologischer Hinsicht könnte man diese in Zentrum und Peripherie gliedern. Während sich im Zentrum der Bereich des Selbstverständlichen erstreckt und jene stille Gewissheit genießt, an die keine Frage zu rühren vermag, nehmen mit zunehmender Nähe zur Peripherie auch die Ungewissheiten zu. Erst am Rand der Formation müssen sich die tragenden Begriffe und Überzeugungen, die sich im Zentrum ohne alle Fragwürdigkeit ausbreiten können, gegen ihre Widersacher behaupten. Hier finden wir die Manöver, in denen sich die Wahrheiten in strategische Kämpfe gegen das Unwahre verwickeln, wo sich das Angemessene gegen das Abwegige verteidigt und das Fraglose um den Abschluss der ‚falschen‘ Fragen ringt.

Wenn wir versuchen, ein Feld des Denkens zu rekonstruieren und die Momente seiner Konsistenz zu verstehen, stehen uns daher zwei prinzipielle Zugänge zur Verfügung. Einer, der sich an die Grenzen begibt und nach den Manövern fragt, mit denen sich die Einheit dieses Denkens gegen ihr Anderes zur Wehr setzt. Dieser Zugang erkennt das Gebiet in Gestalt seiner Ränder und konzentriert sich auf Prozeduren des Ausschlusses, die ein Denken von seinen latenten – inneren und äußeren – Widersprüchen ‚reinigen‘ (vgl. Latour 1998, S. 18-21). Dagegen gilt das Augenmerk des zweiten Zugangs gerade nicht der Kontroverse, sondern dem Einverständnis, nicht der fragmentierten Unübersichtlichkeit an den Grenzen, sondern dem Einheitspanorama, das sich von den Gipfeln des Selbstverständlichen aus ergibt.

Leicht fallen diese Momente des Selbstverständlichen dort ins Auge, wo wir bemerken, dass eine bestimmte Fraglosigkeit bereits an ihr historisches Verfallsdatum gelangt ist und uns fremd und fragwürdig erscheint. Beim Leser stellt sich in solchen Fällen gerne jenes erhabene Aufgeklärtheitsgefühl ein, das als Belohnungseffekt der Fortschrittserzählung zu verbuchen wäre: *Wie konnte man das glauben/machen/denken? Ein Glück, dass wir heute wissen, dass...* Erkenntnisreicher als ein solches Ausspielen neuer Fraglosigkeiten gegen alte Fragwürdigkeiten sind dagegen Momente, in denen wir gleichsam die Geburt dessen beobachten können, was uns bis heute als selbstverständlich begleitet. Wenn wir im Folgenden einige dieser Selbstverständlichkeiten zwar nicht bei ihrer Geburt – Ideen und Überzeu-

gungen erfreuen sich meist einer recht undurchsichtigen Elternschaft –, so doch in ihren Kinderschuhen beobachten können, nutzen wir die dort gewonnene Erkenntnis schließlich für einen zweiten Schritt: Das fraglos Geltende auf das hin zu befragen, was es fraglos ausschließt, und es damit aufs Neue der Fragwürdigkeit zu öffnen.

„Es kommt auf den Einzelnen an“: Die Individualisierung des Maßes

Im pädagogischen Feld existiert eine Vielzahl solcher fraglosen Grundsätze. Zu diesen gehört spätestens seit dem 19. Jahrhundert die Einsicht, dass das Panorama des pädagogischen Blicks einer Perspektive zu folgen hat, in deren Fluchtpunkt der Einzelne steht. Da sich das Fraglose häufig in bescheidener Manier durchsetzt, folgen wir der Durchsetzung dieser Individualisierungsperspektive auf der Bahn eines einfachen aber folgenreichen Mottos, das – in verschiedenen Variationen¹ – das Geschäft der Menschenführung bis heute prägt: „Es kommt auf den Einzelnen an!“ Gerade in seiner vielseitigen Verwendbarkeit klingt dieses Axiom zugleich seltsam leer – es kommt bekanntlich genauso auf jeden einzelnen Arbeitnehmer, Arbeitslosen und Verbraucher an, wie auf jeden einzelnen Wähler und jeden einzelnen Delphin im Schleppnetz. Dass jedoch gerade solche inhaltlich „leeren“ Phrasen als Gelenkstelle zwischen unterschiedlichsten Feldern dienen und sie organisieren, lässt sich erkennen, wenn man sie in ihren historisch frühen Formen und damit in ihrer Etablierungsphase untersucht. Als einen entscheidenden Geburtshelfer dieses Mottos werden wir im Folgenden exemplarische Vertreter der Pädagogik des 19. und frühen 20. Jahrhunderts ins Auge fassen, die diese Sorge um den Einzelnen als Kernproblem gelingender Erziehung und Bildung etablieren. Weil die praktische Durchsetzung der individualisierenden Perspektive nicht ohne ein Wissen auskommt, wer der oder die Einzelne in ihrer Besonderheit sind, geht sie Hand in Hand mit einem forcierten Willen zum Wissen über die qualitativen Differenzen der

¹ Drei so beliebige wie exemplarische Punkte sollen hier genügen: Mitte des 19. Jahrhunderts rückt im Schatten der Individualisierungsthematik die Rücksicht auf die natürlichen „Anlagen“ ins Augenmerk, die den Lehrer auf den Einzelnen hin verpflichtet: „Nur wo Anlagen sind, ist Entwicklungsfähigkeit (...). [S]o muß der Lehrer jeden einzelnen Schüler nach der ihm eigenthümlichen Empfänglichkeit und Fassungskraft, nach seiner Individualität kennen zu lernen bemüht sein“ (Wörle 1835, S. 21f.). Anfang des 20. Jahrhunderts arbeitet der Intelligenzforscher William Stern an der Etablierung einer neuen Disziplin Namens „Jugendkunde“ – in der sich Psychologie, Soziologie und Volkswirtschaft überlappen – und markiert die doppelte Rolle des Einzelnen: „In jeder Fähigkeit, die ein Mensch mit auf die Welt bringt, sei sie noch so gering oder noch so groß, liegt ein Anspruch und eine Verpflichtung“ (Stern 1916, S. 282). Am Beginn des 21. Jahrhunderts wird unter der Präsidentschaft George W. Bushs ein Bildungsgesetz verabschiedet, dessen Titel unser Motto noch weiter verdichtet: der „No-Child-Left-Behind-Act“; zwei Jahre später, in der Amtszeit Tony Blairs, liegt das bildungspolitische Strategiepapier „Every Child Matters“ vor, dem eine doppelte Individualisierungssorge zugrunde liegt: „We have to do more both to protect children and ensure each child fulfils their potential“ (Boateng 2003, S. 2).

Schüler. Dieser Wille ruht auf einer doppelten Basis. Er stützt sich nicht nur auf ein Individualitätsrecht des Einzelnen, sondern weiß sich zugleich im Einklang mit einer Natur, deren Entwicklungsgang als Entfaltung verschiedener „Anlagen“ gedacht wird. Als Realisierungsprozess dieser Anlagen zeigt sich die Produktivität der Natur nicht nur darin, dass sie stets Gleiches bzw. Ähnliches hervorbringt – und damit „eine bedeutungslose Wiederholung der Gattung“ (Schmid 1859, S. 157) vollzieht –, sondern zugleich Variationen erzeugt, die als Variationen zum Erhalt und zur Fortentwicklung des Ganzen dienen. Für einen Einblick in diese Konstellation wenden wir uns zunächst einem ausführlichen lexikalischen Vermerk zum Lemma „Anlage“ in der „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens“ (Schmid 1859) zu. Die Forderung der Individualisierung, die der Text bereits als selbstverständlich voraussetzt, wird dabei im Hinblick auf den Status dieser individuellen Anlage differenziert:

„Betrachten wir schließlich die Pflicht, welche die individuelle Verschiedenheit dem Erzieher und Lehrer auferlegt, so ist es einleuchtend, daß diese Pflicht ganz anders von demjenigen aufgefaßt werden wird, der in der Anlage des Einzelnen einen anerschaffenen Keim eigenthümlicher Entwicklung erkennt, als von demjenigen, der in derselben nur die Wirkung äußerer Einflüsse, in dem Mangel des Talents nur den Mangel der Bildung sieht, und in der Voraussetzung, daß jeder Mensch Anlage zu Allem habe, aus Allen Alles machen zu können, oder wohl gar dem Zöglinge nur die eigene Lebensrichtung aufdrängen zu dürfen“ (ebd., S. 162).

Für den Text scheint Individualisierung ihren Grund nicht allein im Individuum zu finden, sondern eines größeren Kontextes – hier der christlichen Schöpfungslehre – zu bedürfen. Während er einer als ‚materialistisch‘ apostrophierten Lesart die Bagatellisierung der Anlagendimension zugunsten der Umweltwirkung unterstellt, koppelt er eine gelungene Individualisierungsbemühung mit der Anerkennung individueller, entwicklungsleitender Anlagen. Diese christlich gerahmte Überzeugung folgt einem recht verbreiteten Muster, das sich wie folgt verdichten ließe: Nur wo die Anlage des Einzelnen als Element einer übergreifenden Aufgabe gezählt werden kann – und nicht beliebiges Produkt bleibt –, kann sich die Sorge um die Entwicklung des Einzelnen wirksam etablieren. Dadurch wird eine exemplarische Kopplung von individueller Natur und kollektivem Projekt geleistet, die den Verstoß gegen die Maßgaben der Natur immer auch als Sabotage des übergeordneten Projekts liest. Auf eben dieser Konstruktion fußt auch die weitere Argumentation gegen die Fraktion der ‚Materialisten‘:

„Die evangelische Pädagogik muß gegen diese letztere Ansicht eben so sehr den Vorwurf der Unnatur als den einer Auflehnung gegen die göttliche Ordnung erheben; aber indem sie fordert, daß der Erzieher oder Lehrer den Zögling nicht als einen bestimmten Stoff für seine Thätigkeit, sondern als ein von Gott für einen besonderen, vielleicht überaus wichtigen Beruf bestimmtes Wesen ansehe (...), tritt sie der Trägheit sowohl, welche die Anlage ihrer eigenen Entwicklung überlassen will, als jeder mechanischen Thätigkeit entgegen, zu der es überall kommen muß, wo die Individualität verachtet wird“ (ebd., S. 162f.).

Das Motto ‚Es kommt auf den Einzelnen an‘ zeigt allein in diesen beiden Sätzen zwei wesentliche Facetten der daran geknüpften Logik. Erstens schließt es jene Reaktionsform aus, die der Artikel „Trägheit“ nennt und in einer aktiven und einer passiven Variante existiert: Weder sollen die Dinge im Vertrauen auf ihre Eigengesetzlichkeit einfach ihren Lauf nehmen, noch sollen sie zum bloßen Stoff einer ihnen äußerlichen Absicht werden.² Zweitens markiert es den eigentlichen Gegenstand, auf den die Rede der Individualisierung zielt; nicht auf den ‚ganzen Menschen‘, sein Wissen oder sein Können, sondern auf seine *noch nicht* entwickelten Möglichkeiten, die hier als ‚Bestimmung‘ aufscheinen und allgemeiner in der ‚Anlage‘ als „das im Menschen Ruhende“ (ebd., S. 162) zusammenfinden. In diesem Sinne schließt die Durchsetzung des Individualisierungsimperativs nicht nur einen Willen zum Wissen über die gegebenen Eigenschaften des Einzelnen ein, sondern – vermittelt über das Konzept der ‚Anlagen‘ bzw. der ‚Begabung‘ – auch ein Verfahren, den Einzelnen auf seine möglichen Zukünfte hin zu befragen und diese zu gestalten, ihn auf eine projektförmige Existenz hin zu denken:

„Die Anlage fordert die Erziehung, denn sie will geweckt, auf das rechte Ziel gerichtet und gepflegt werden. (...) Nun ist zwar dem Begriff nach das Erste, daß die Anlage richtig erkannt werde; da sie aber nur in den allerseltensten Fällen vor aller planmäßigen Anregung sich ausspricht (...), so folgt, daß das Streben sie zu erkennen, mit dem anderen sie zu wecken, immer Hand in Hand gehen muß“ (ebd., S. 163).

In seiner Ausarbeitung des Anlagenkonzepts vollzieht der Text eine folgenreiche Spaltung des Einzelnen in zwei Elemente. Das Verhältnis der beiden wird dabei zunächst in klassisch-theologischer Terminologie vor dem Hintergrund zweier Traditionslinien eingeführt: ‚Creationismus‘ vs. ‚Traducianismus‘. Während der Traducianismus annimmt, dass mit der physiologischen Hervorbringung des Leibes zugleich die Seele erzeugt wird – und dabei die Seele des Kindes aus der Seele des leiblichen Vaters hervorgeht –, beharrt der Creationismus auf der göttlichen Beigabe der Seele in jedem menschlichen Zeugungs- und damit Schöpfungsvorgang. Im Gegensatz zu dieser Oppositionsstellung empfiehlt der Autor eine Integration beider Perspektiven und arbeitet mit einer spezifischen Anknüpfung an die Leib-Seele-Dichotomie, die als Verhältnis zwischen Aktualität und Potentialität

2 Die Lücke dieser beiden Modelle zeichnet systematisch den Raum vor, in dem ein drittes sich entwickeln wird, das weder „lässt“, noch „zwingt“ – sondern „managt“; jenes Modell, das eine neue Fügung von Freiheit und Zwang etabliert, deren Paradigma das Unternehmen bildet und auf der gesteigerten Eigenaktivität und -verantwortlichkeit der Einzelnen basiert. „Sich unternehmerisch zu verhalten impliziert, das eigene Leben (und das Leben andere Menschen) als das Resultat von (auf der Basis von Information getroffenen) Entscheidungen, von Investitionen und produzierten Gütern zu begreifen. Anders ausgedrückt: Es geht um eine unternehmerische Beziehung zum Selbst, in der das, was jemand ist und wird, von dem abhängt, was diese Person selbst unternimmt“ (Masschelein/Simons 2005, S. 28).

fortgeführt wird.³ Wie jedem Menschen sowohl Leib als auch Seele zugeschrieben werden, kann bei jedem zwischen dem, was er ist, und dem, was er sein könnte, unterschieden werden. Damit wird die Arbeit an diesem Verhältnis zur eigentlichen ethischen Aufgabe. Entsprechend ist es eine exemplarische Wirkung der „Sünde“, die planvolle Realisierung der Anlage – diese „bestimmte Energie der Seele“ – zu stören; Sünde bewirkt eine „Störung und Schwächung des ursprünglichen Verhältnisses zwischen Leib und Seele“ (ebd., S. 158). Während der ‚Leib‘ die Ebene des Gegebenen markiert, verweisen die Konzepte ‚Anlage‘ und ‚Seele‘ auf den Bereich des ‚Aufgegebenen‘, auf das individuell zugeteilte Maß des Potentiellen (vgl. Ricken 2004, S. 139f.). Dieses Verhältnis von Aktualität und Potentialität, das in der Leitdifferenz von Leib/Seele bereits die neue Leitdifferenz Fähigkeiten/Anlage vorbereitet, wird zugleich zur Basis eines neuen Maßes der Bewertung. Dieses Maß erkennt die individuellen Unterschiede der Einzelnen als natürliche Mannigfaltigkeit an, schaltet jedoch auf ein neues Objekt der Messung um, auf das Maß der Realisierung der jeweiligen Anlagen im Kontext des Allgemeinen:

„Durch die im Begriffe des Organismus liegende Mannigfaltigkeit von Stufen und Unterschieden ergibt sich dann schon im Reiche der Natur die Nothwendigkeit einer Verschiedenheit von relativ hervorragenden und relativ zurücktretenden Naturen, einer Verschiedenheit, welche indessen eine Ausgleichung darin findet, daß der ethische Werth des Individuums nicht mit seiner natürlichen Begabung zusammenfällt, sondern lediglich darauf beruht, in wie weit die menschliche Persönlichkeit sich selbst mit allen ihren besonderen Gaben zum Organe des heiligen Geistes gemacht und in den Dienst des Reiches Gottes dahin gegeben hat“ (Schmid 1859, S. 158).

Für eine profanierte Version dessen, was es bedeutet, die eigene Anlage bzw. Begabung zum Organ des Heiligen Geistes zu machen, genügt ein Blick in die Zeit um 1900, als die Begabungsdiskussion ihre theologischen Implikationen nur mehr implizit fortschreibt und die Heilsökonomie durch die Volksökonomie ersetzt. Der strukturell gleiche Gedanke klingt nun beispielsweise so – hier aus einem Vortrag von Georg Kerschensteiner aus dem Jahre 1904 zur Frage der Berufs- oder Allgemeinbildung:

„Der Weg zum idealen Menschen führt nur über den brauchbaren Menschen. Der brauchbare Mensch ist aber derjenige, der seine und seines Volkes Arbeit erkennt und den Willen und die Kraft besitzt, sie zu tun. Nur in dem Maße, wie ihm dieses gelingt, kann eine Nation ihn als Menschen bewerten. Dabei kann, wie Goethe sagt, der geringste Mensch komplett sein, wenn er sich innerhalb seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten bewegt“ (Kerschensteiner 1954a, S. 47f.).

Das Motto ‚Es kommt auf den Einzelnen an‘ lässt hier seine großzügig-nachsichtige Seite erklingen. Jeder soll nach dem Maß seiner Möglichkeiten

3 Diese Konzeption der Anlage als einer Verhältnisfigur, die zwischen den Elementen des körperlichen und seelischen operiert, findet sich ganz ähnlich in Zillers „Einführung in die allgemeine Pädagogik“ (1856, S. 34ff.)

beurteilt, von keinem möge Unmögliches erwartet werden, das jedem Mögliche sei der Maßstab des Urteils. Im Hintergrund dieser menschenfreundlichen Rhetorik stehen jedoch Verbindlichkeiten und Zwänge, die im Vergleich zum theologischen Register nicht wesentlich aufgelockert werden; der Heilige Geist weicht zwar der unsichtbaren Hand des Marktes und das Reich Gottes der nationalökonomisch gefassten Volksgemeinschaft, ein hartnäckiges Sollen rahmt jedoch auch das neue Reich: Der Einzelne soll seine Möglichkeiten ausschöpfen. Dass auch dieses Sollen noch von der Verpflichtung nach Art der religiösen Gebote durchströmt ist, stellt Kerschesteiner mit einem Zitat von Carlyle sicher: „Alle Arbeit ist heilig (...). Der Mensch ist nur *durch sie ein Mensch*; darum sei gesegnet, wer seine Arbeit gefunden hat; er möge keinen anderen Segen verlangen“ (ebd., S. 63).

Bevor wir dem hier angedeuteten Wandel des Arbeitsbegriffs nachgehen, kehren wir noch einmal zur pädagogischen Genealogie der Individualisierungsforderung zurück. Die Annahme eines den einzelnen Menschen inhärenten Potentials, das zugleich je eigene Qualität und Richtung besitzt, wirft neue Fragen für das Verhältnis der Schüler zu ihren Erziehern auf. Die unter dem Lemma ‚Anlage‘ angedeutete Falle zwischen dem Zufall des Laissez-faire und der Willkür des Zwangs wird bereits in der Erziehungs- und Unterrichtslehre Friedrich Benekes als Gefahr für die anlagengemäße Entwicklung erkannt. Sie führt eine undurchsichtige Grenze in die Autorität des Lehrers ein, indem sie zwischen den Willen des Erziehers und den Willen des Zöglings ein Drittes setzt. Sobald die Idee einer in der Tiefe des Schülers verborgenen Anlage das Feld betritt, die über ihr eigene Entwicklungsbedürfnisse und -logiken verfügt, kann es nicht mehr in jedem Fall richtig und zweckmäßig sein, einfach der Methode und dem Willen des Lehrers zu folgen. Die unvermeidbare Konfrontation von Schülerwille und Lehrerwille wird durch die Anwesenheit des unpersönlichen Wollens der stets noch stummen Anlage neu geordnet. Die Kontingenz dessen, was Lehrer oder Schüler wollen, kann so zur eigentlichen Bedrohung der sensiblen Natur der latenten Anlage werden.

„[W]enn der Wille des Kindes zufällig verschieden ist von dem des Erziehers, ohne daß dem letzteren irgendwie ein Vorzug zukäme, oder aus dem ersteren irgendwie Nachtheil hervorgehn könnte: warum soll dieser unbedingt aufgeopfert werden? Jedenfalls würde hiedurch die Thätigkeit des Kindes gestört und gehemmt werden, ohne einen vernünftigen Zweck. Überdies aber, *was das Wichtigere ist: wie von allem Anderen, so bleiben auch von Entwicklungen dieser Art Spuren zurück in der Seele des Kindes, welche, je öfter dieses Verhältnis wiederkehrt, eine um so größere Leichtigkeit oder Neigung begründen, die eigene psychische Entwicklung gegen die fremde aufzugeben.* Wie verderblich eine solche Anlage sei, zeigt sich in den mannigfachsten Verhältnissen. (...) Wie sind sie in Hinsicht des Höchsten und Heiligsten ununterbrochen dem Zufalle preisgegeben: ein Spiel der launischen Wogen, welche sie aus diesem Vorstellungsgebiete in jenes, und dann wieder aus jenem in dieses treiben!“ (Beneke 1842, S. 437).

In diese unübersichtliche Lage, in der das „Höchste und Heiligste“ auf dem Spiel steht, tritt schließlich das Gebot der Beobachtung ein. Vor dem Hintergrund der Anlage als einem ‚unsichtbaren Dritten‘ der pädagogischen Situation wird die gewissenhafte, langfristige, einführende und systematische Beobachtung als beste Versicherung gegen die Gefahr des Zufalls etabliert. Die Aufgabe der Bewertung der sittlichen und fachlichen Fähigkeiten erfährt eine entscheidende Ergänzung, die den Lehrer zum Blick hinter die Oberfläche der Fähigkeiten ermutigt – dorthin, wo das bloße Sehen nicht mehr genügt, sondern eine gründlichere Erkenntnis gefragt ist. So gibt es einerseits Beobachtungsempfehlungen, die ein dreidimensionales Vorgehen zur Anlagenerkenntnis empfehlen, wie die „Encyclopädie der Pädagogik“ von 1860, die „Beobachtung der persönlichen Individualität“ (Physiognomie etc.), das Einholen von „Urteile[n] anderer“ sowie „eigne scharfe Beobachtung aller Äußerungen“ vorschlägt – und dabei jede Künstlichkeit dieses Beobachtungsarrangements zu vermeiden rät; denn, je „unbefangener“ man agiere, „desto richtiger erkennt man die Natur [der Anlagen]“ (o.A. 1860, S. 10ff.). Überhaupt soll das pädagogische Beobachten nicht der Arbeit äußerlich sein, sondern nahtlos in ihr Feld integriert werden, da es sonst die Natur des Beobachteten zu stören drohe. Gleichzeitig endet diese Aufgabe nicht an der Schultüre, denn gerade die Individualität bricht sich vor allem auch außerhalb der Schule Bahn; „überhaupt da, wo die Jugend sich unbeobachtet glaubt, sich gehen läßt und sich giebt, wie sie ist, kann der aufmerksame Lehrer tiefere Blicke thun. Fleißiges Beobachten der Kinder ist also die erste Bedingung für den Lehrer.“ Die Utopie dieses Blickverhältnisses zeigt sich als profanierte Version des Christusblicks: Der Lehrer soll sich in der Beobachtung üben, „damit sein Blick geschärft wird und er darin seinem Heilande näher kommt, der in die Herzen schaute und so gleich erkannte, was im Menschen war“ (Meliss 1897, S. 1).

Die Summe der bisher referierten Position gibt eine skizzenhafte Vorstellung eines Machttypus, der nicht allein auf der Negativität der Unterwerfung und der Beschränkung beruht, sondern zugleich die Gelehrigkeit und Produktivität der regierten Subjekte im Auge hat, zu deren Regierung ein Wissen über ihre Natur vonnöten ist. In Abgrenzung vom Machttypus der Souveränität wird diese Formation von Foucault vor allem unter den Begriffen der ‚Disziplin‘ und des ‚Pastorats‘ gefasst. Die Disziplin „legt die Kräfte nicht in Ketten, um sie einzuschränken; sie sucht sie allesamt so zu verbinden, daß sie vervielfältigt und nutzbar gemacht werden“ (Foucault 1994, S. 220). Sie verwischt die klare Trennung zwischen einer äußerlich wirkenden Macht und den ihr unterworfenen Subjekten und transformiert die Subjekte zu entscheidenden Akteuren der Macht, in denen gerade die Handlungsfähigkeit als Postulat und Effekt einer konstitutiven Unterwerfung erscheint. Während Foucault die Disziplin im Rahmen der ‚klassischen‘ Disziplinarapparate Kaserne, Krankenhaus, Gefängnis und Schule analysiert, kommt der Terminus des ‚Pastorats‘ erst in den daran anschlie-

benden Arbeiten zum Tragen, die sich in einem historisch weiter gefassten Zugang den abendländischen Technologien der Subjektivierung widmen. „Pastorat“ wird darin zur Form einer „individualisierende[n] Macht“ (Foucault 2005a, S. 167), die auf einer spezifischen Fügung von Einzelnem und Kollektiv beruht – wie bereits der Titel seiner Vorlesung „Omnes et Singulati“ (ebd.) betont, die eine dichte Skizze des pastoralen Themas entwirft. Als zentrale Figur des pastoralen Machttypus arbeitet Foucault den Hirten heraus, dessen Auge sich durch ein doppeltes Sehen auszeichnet: Nicht nur hat er stets das Ganze der Herde im Blick, auch das einzelne Schaf in seiner Besonderheit – gerade wenn es sich zu verirren droht oder verletzt ist – kann sich seiner Aufmerksamkeit und Zuwendung gewiss sein. „Er ist gehalten, seine Herde in ihrer Gesamtheit und im Einzelnen zu kennen (...), insbesondere auch die Bedürfnisse jedes Einzelnen“ (ebd., S. 170). Gerade in seinen Arbeiten zur Geschichte der Gouvernamentalität (Foucault 2006a; 2006b) stellt Foucault dieses pastorale Verhältnis als einen entscheidenden Zug einer sich wandelnden Kunst des Regierens heraus. Wo Regieren sich nicht mehr auf die Sicherung des Territoriums und die Erhaltung der Macht beschränkt, beginnt es das Leben und die Produktivität der Bevölkerung als sein eigentliches Objekt zu entdecken. Dieses Leben zu kennen, zu zählen und es in seinem Wachstum zu organisieren, rückt in den Kern jener Form der Politik, für die Foucault den Terminus der ‚Bio-Politik‘ geprägt hat (Foucault 1983, S. 131-153). Kerschensteiners Diktum, es gehöre zur Aufgabe einer Nation, den Wert ihrer Menschen am Maß ihrer Arbeitsfähigkeit zu schätzen, ist ebenso Signum einer solchen Politik des Lebens, wie die neue Sensibilität, die den Lehrer zum Tiefenblick in die Herzen seiner Schüler ermuntert und sein Protokoll hierüber als Ergänzung des kalten Maßes der Zensuren empfiehlt.

Die Realisierung der Potentiale

Die Tiefendimension des pastoral-pädagogischen Blicks entwirft sich damit als ein doppeltes Hinausgehen über den gegebenen Schüler. Zum einen geht er über das aktuell Gegebene in Richtung der Anlage und ihr Aufgegebenes, ihr Potential hinaus. In ihrer dynamischen Natur markiert die Anlage und ihr implizites Telos zugleich die zweite Dimension des Hinausgehens: Der Blick in die Subjekte bildet die Grundlage eines Blicks in ihre möglichen Zukünfte und deren Gestaltbarkeit im Rahmen des jeweiligen Anlagen- bzw. Begabungspotentials. Auf Grundlage dieser zeitlichen Dimension des Potentialitätskonzepts lässt sich zugleich eine Verschiebung in der Wahrnehmung menschlicher ‚Ressourcen‘ feststellen, die sich zwischen der Figur des ‚natürlichen Wachstums‘ und der Logik der ‚Investition‘ vollzieht. Während die Figur des Wachstums ein tradiertes Bild der menschlichen Entwicklung abgibt, das sowohl das Vorhandensein eines inneren ‚Entwicklungsplanes‘, Unterschiede in individuellen Entwicklungsprozessen, als auch die Notwendigkeit von äußerer Fürsorge (Gießen, Jäten etc.) abzu-

bilden vermag, etabliert sich ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine zunehmende Referenz auf das Investitionsmodell. In beiden Modellen spielt das Vorhandensein von „Anlagen“ eine Rolle, ihr jeweiliger Status weicht jedoch deutlich voneinander ab.

Das tradierte Wachstumsmodell bleibt weitgehend dem Motiv der nützlichen Pflanze verbunden. Wasser und Pflege, die ihr zuteilwerden, unterstützen ihr optimales Wachstum, sodass sie sowohl die ästhetische Belohnung eines schönen Gewächses, als auch den Nutzen ihrer Früchte abwirft. Die ‚Anlagen‘ der Pflanze prägen dabei ihre Möglichkeiten, sie entscheiden, wie groß sie werden kann und welche Früchte sie produziert, bevor sie, wie alles unter der Sonne, vergeht. Eben diesen Gesetzen folgt auch der Lehrer, der weiß,

„daß auch die noch so umsichtig geleitete Bildung und Erziehung vieler Menschen über eine gewisse unabhängig von ihnen gesetzte und doch in ihnen selbst zu suchende Grenze nicht hinausführt. Auch die raffinierteste Kultur zieht aus der Eichel doch nur eine Eiche. Non ex quovis ligno fit Mercurius. Andererseits lehren Erfahrung und Beobachtung, daß bei durchaus gleichen erzieherischen Einwirkungen die Ergebnisse sehr verschieden ausfallen, während wieder individuelle Eigenarten im guten wie im schlimmen Sinn zur Entfaltung kommen auch bei mangelhaftester Pflege, ja trotz geflissentlicher Gegenwirkung. (...) kaum ist irgend etwas durch Erfahrung und Nachdenken so sicher festgestellt, als daß der Bildsamkeit des Menschen eine unverrückbare Schranke gezogen, und die praktische Bedeutung dieses unverkennbaren ursprünglichen x ergibt sich von selbst, da es (...) töricht erscheint, Unmögliches versuchend gegen unabänderliche Zustände einen ohnmächtigen Kampf zu führen“ (Rein 1903, S. 176).

Während in diesem Sinne ‚Anlage‘ die eigentliche Grenze der Pädagogik markiert, wird die ‚Anlage‘ im Investitionsmodell zum Teil eines anders gelagerten Kalküls. So wird etwa Otto Baerwald, einer der führenden Begabungstheoretiker um 1900, in einem Artikel des „Pädagogischen Archivs“ zustimmend referiert und die Erkenntnis und Vermessung der Begabungsgrenzen als Teil einer ökonomischen Rationalität empfohlen: „Auf diese Weise sichere man sich gegen Verlust oder Unrentabilität des eingezahlten Kapitals.“ (Lentz 1898, S. 289) Auf dieser Folie wird die Differenz von ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Anlagen im Kontext der Schule ausgeführt:

„Kräftigere, lebhaftere, empfänglichere Urvermögen oder Anlagen empfangen danach – um das noch mal zu betonen – von den ersten Regungen des Geisteslebens an in jedem Augenblicke zahlreichere, nachhaltigere, eindrucksvollere ‚Spuren‘ als schwächere, langsamere und stumpfere Beanlagungen; sie arbeiten also von Anfang an mit einer größeren Kapitalsanlage, welche durch den Erwerb zahlreicherer und vollkommenerer Eindrücke, die im nächsten Augenblicke auch schon wieder erwerbend wirken, sich reißend schnell von dürftigeren Kapitalsanlagen entfernt nicht nur an Masse, sondern auch an Frische, Feinheit und Kombinationsfähigkeit der Geistesprodukte“ (ebd., S. 293f.).

Die Differenz der Anlagen wird nicht nur in den genannten qualitativen Attributen gedacht – kräftig vs. schwach, lebhaft vs. träge, empfänglich vs. verschlossen –, sondern letztlich unter die Kategorie eines quantifizierbaren Wachstums subsumiert. Die Verschiebung von Pflege und Wachstum zur

Investition verdichtet sich dabei in den Konzepten von Kapital und Mehrwert.⁴ Ging es beim pädagogischen Bild des Wachsens zumeist um das metaphorische Wachstum des Zöglings, verlagert sich der Akzent nun auf ein Wachstum, für welches das Individuum vor allem als Träger seiner Arbeitskraft in Betracht kommt. Die Anlage als je unterschiedliche, aber mehr oder weniger stabile Fähigkeitsressource, wird erst durch die Kombination mit der menschlichen Arbeit zu jener Grundlage, auf der sich das Surplus des Wachstums entfalten soll. Während die Figur des Wachsens im biologischen Begriffshorizont auf gegebene Grenzen stößt und der Kopplung von Wachstum und Verfall unterworfen bleibt, zeigt sich ihre Transposition ins ökonomische Register vor allem an ihrer Entgrenzung in Richtung eines „unbegrenzten Wachstums“, das sich bereits in der Formulierung einer „reißend schnellen“ Dynamik andeutet.

Damit markiert diese neue Wachstumsfigur eine grundsätzliche Verschiebung vom Normalfall des Begrenzten zur Normalität der Entgrenzung. So erkennt etwa der Begabungstheoretiker Ernst Meumann bereits beim normal begabten Menschen die Grundlage eines prinzipiell unendlichen Fähigkeitswachstums: „[N]ormale geistige und körperliche Verfassung vorausgesetzt – ist die Steigerung unserer Fähigkeit durch Übung *eine unbegrenzte, d.h. wir können durch Übung alles erreichen*“ (Meumann 1908, S. 42, kursiv i.O.). Natürlich räumt Meumann gleich im Anschluss an diese Behauptung Faktoren ein, welche das unendliche Wachstum begrenzen – es gibt „gewisse physikalische und physiologische Gesetze (...), die allen Übungseffekten ein bestimmtes Maß vorschreiben“ (ebd., S. 44). Entscheidend bleibt jedoch, wie in der Analyse einer spezifischen menschlichen Fähigkeit – hier der Übung – eine Dynamik erkannt wird, deren Kern auf eine theoretisch unerschöpfliche Potentialität verweist, deren praktische Grenzen nun im Sinne einer maximalen Umsetzung dieses Potentials gestaltet werden können. Letztlich öffnet sich hier auf dem Feld der Psychologie eine Lücke in der Lehre vom „Energieerhaltungssatz“, wie ihn Hermann Helmholtz 1847 auf dem Gebiet der Physik etablierte. Helmholtz skizziert darin das Bild eines geschlossenen Universums, in dem zwar nirgendwo Energie ins Nichts entweichen kann, in dem jedoch die vorhandene Summe der Energien stets gleich zu bleiben hat: „Es ist also stets die Summe der vorhandenen lebendigen und Spannkraften constant. In dieser allgemeinsten Form können wir unser Gesetz als das Princip von der Erhaltung der Kraft bezeichnen.“ (Helmholtz 1847, S. 17) Gegen diese theoretische Schließung

4 Eine Zwischenstufe in der Verwendung der Kapital-Metaphorik ist in der Vererbungstheorie Carl Wilhelm von Nägels zu finden, der die Dynamik des evolutionären Prozesses mit der des Zinswachstums erläutert: „Es muß, wenn alle Umstände günstig sind, eine Anlage durch eine Reihe von Generationen hindurch sich immer weiter ausbilden können, wie ein Kapital, zu dem jährlich die Zinsen geschlagen werden, sich vergrößert“ (Nägeli 1856, zit. nach: Rheinberger/Müller-Wille 2009, S. 116f.). Hier vollzieht sich die Produktion des Mehrwerts im Evolutionsprozess selbst, während im Investitionsmodell die Mehrwertproduktion von einer biologisch-sozialen Kopplung geleistet wird.

entdecken die Theoretiker der Begabung eine andere Art von Kraft, die mit dem Konservatismus der Energieerhaltung bricht und jenes Wunder der ‚Schöpfung aus [dem] Nichts‘ wieder entdeckt, das die Physik ausschließt: „Es gibt eine große Reihe von Begabungen (...), wer das Spiel der bauenden Kräfte am intensivsten entfesseln kann, der wird die Wunder sehen“ (Lamszus 1911, S. 1).

Mit der Erfindung der Anlage als Ressource einer pädagogischen Entfesselungsanstrengung geht schließlich auch eine grundlegende Neubewertung von ‚Arbeit‘ als jenem Prozess einher, der die kollektive Realisierung der individuellen Potentiale vollzieht. Die Umwertung der Arbeit ruht dabei auf ihrem doppelten Verpflichtungscharakter, der eine ‚innere‘ mit einer ‚äußeren‘ Pflicht verschränkt. Die Innerlichkeitsdimension lässt sich als ressourcenorientierte Variante des *gnôthi seautón* – Erkenne dich selbst! – verstehen, die den Einzelnen zu einem bestimmten Modus der Selbsterkenntnis verpflichtet: zu erkennen, welche Arbeit *die seine* ist (im Sinne der eigenen Neigung oder ‚Berufung‘). Die äußere Pflichtdimension schließt unmittelbar an diese Erkenntnis an und ergänzt sie um jenen Nützlichkeitscharakter der Arbeit, der die individuelle *Neigung* auf ihre *Eignung* für den gesellschaftlichen Reproduktionsprozess hin befragt. In diesem Gefüge deutet sich der paradoxe Kern der als Arbeit figurierten Realisierung der individuellen Potentiale an. Wo die Arbeit nicht mehr allein die Veräußerung unspezifischer Arbeitskraft ist, sondern sich zur Realisierung individueller Anlagen ausdehnt, tendiert sie sowohl dazu, von einer Funktion der Lebenserhaltung zu einer Form des Lebens selbst zu werden, als auch zu einer Tätigkeit, in der die Erkenntnis und die Aneignung des Eigenen von dessen Enteignung kaum mehr zu unterscheiden ist.

Theodor Litt und die ‚geistige Gesamtkonomie‘

Die pädagogische Maxime, die Leistung des Einzelnen am Maßstab seiner individuellen Fähigkeitsressourcen zu messen, schlägt sich schließlich auch auf die Vorstellung vom Glück nieder. Die Realisierung der eigenen Fähigkeiten etabliert sich als Kernbestand einer Idee vom Glück, die von der Idee der Nützlichkeit nur noch schwer zu trennen ist. Unter dem Lemma „Fähigkeiten, Prüfung derselben“ bringt es die „Encyklopädie der Pädagogik“ von 1860 auf eine einfache Formel. Wer einer gesellschaftlichen Funktion zugeteilt wird, für welche er Kraft seiner Anlagen nicht ausgestattet ist, werde dreifaches Unglück leiden: „nie gesund“, „nie glücklich“, „nie nützlich“ führe er sein Leben (o.A. 1860, S. 219). Aus diesem Grund wird fehlerhafte Berufszuweisung – die sich wenig später auf die Prüfung der Anlagen verschieben wird, spätestens mit der Durchsetzung des IQ-Paradigmas – als regelrechte ‚Sünde‘ markiert, die sogar mehr das Leben des Einzelnen betrifft, als das der Allgemeinheit. Es sei zwar etwa im Falle untauglicher Theologen „eine wahre Versündigung an dem Heiligthum der Wissenschaften und des Staates, wenn man ihm Priester weihet ohne Talent, ohne innern

Beruf“, in Bezug auf den Einzelnen jedoch eine Sache des Gewissens, die sogar über die Grenzen der Klassengesellschaft hinweggehen habe. „Eine Gewissenssache ist es also, da, wo über die Wahl des Berufs entschieden werden soll, mit der höchsten Unparteilichkeit zu Werke zu gehen. Geburt, Stand und Vermögen bleiben dabei Nebenrücksichten.“ (ebd.) Solche Überlegungen, die zunächst vor allem im Hinblick auf akademische Berufe formuliert werden, blühen vor allem unter dem Schlagwort des geforderten ‚Aufstiegs der Begabten‘ (Petersen 1916) wieder auf, das zusammen mit der 1916 geprägten Losung des Reichskanzlers von der ‚Freien Bahn für die Tüchtigen‘ die Verbindung von Eignung, Leistung und Aufstieg befestigte.

Auch Theodor Litt widmet sich in einem Aufsatz von 1918 eben diesem Motto und führt seine gesellschaftliche Relevanz aus. Dabei wird deutlich, wie hier der Gedanke von Erkenntnis und Förderung individueller Anlagen in unmittelbarer Kopplung mit dem Ideal permanenten Wachstums steht, das zwar den Einzelnen als Träger braucht, letztlich jedoch das Subjekt des Volkskollektivs betrifft:

„Solange ein Volk sich in aufsteigender Entwicklung befindet, sind alle seine Glieder erfüllt von drängenden, nach Entfaltung und Steigerung verlangenden Lebenskräften. (...) So muß die Losung ‚Freie Bahn dem Tüchtigen‘ nicht zum wenigsten ein leidenschaftliches Ringen um den Zugang zu Bildungsanstalten, Bildungsgütern, Bildungsprivilegien entfesseln. Öffentlichkeit, Presse, Volksvertretung, alle, die sich als Träger und Förderer des Zeitgeistes fühlen, begrüßen diese kräftige Regsamkeit mit uneingeschränktem Beifall – und sie sind damit insofern durchaus im Recht, als ein gesundes Wachstum lebendiger Kräfte sich hier deutlich kundtut“ (Litt 1918, S. 225).

Das Wachstum, das sich von seinen organischen Limitierungen verabschiedet hat, wird im Rahmen seiner neuen Normalität der Entgrenzung von einer ständigen Sorge heimgesucht, die um die Modellierung seiner neu zu justierenden Grenzen kreist. Wie Jürgen Link im Konzept des „flexiblen Normalismus“ (vgl. Link 2013a) verdeutlicht hat, schließt dieser, sobald die ‚protonormalistischen‘ Grenzen aufgehoben sind, eine unabschließbare Verhandlungssituation ein: Wo endet das Normale, wo beginnt die nicht mehr zu integrierende Abweichung? Eine solche Bemühung um die flexible Grenze innerhalb der neuen Normalität verdichtet sich in der offenkundigen Konjunktur des Begriffs der Gesundheit, der diese Grenze im Rückgriff auf die scheinbar natürliche Zone der Gesundheit legitimiert. Auffällig ist dabei, wie hierzu das Konkurrenzparadigma als Operator einer Modellierung des Wachstums im gesunden Normalbereich dient. Das allseitige Streben um Wachstum wird dadurch vor seiner unkontrollierten Proliferation bewahrt, dass die individuellen Bestrebungen in einen Kampf um die Wachstumschancen treten, der schließlich vor allem die Kräftigen und Gesunden zur Geltung kommen lässt. Das „Ringen um den Zugang“ tritt als Korrektiv der „drängenden Lebenskräfte“ auf. Dabei sieht Theodor Litt deutlich, wie dieses Gefüge auf einer Funktionsweise beruht, die dem Glück der Einzelnen nur noch zufällig entgegenkommt. Er skizziert ein Spannungsfeld aus

subjektiven Bedürfnissen und objektiven Forderungen. „Dem objektiv gegebenen System steht nun der *subjektive Drang der Einzelnen und der Gruppen* gegenüber, die sich innerhalb dieses Systems eine gewisse Stelle, die ihnen erreichbar scheint, auch wirklich zu erreichen trachten“ (Litt 1918, S. 225). Dabei weist er klar „die ungeprüfte Voraussetzung“ von der Hand, dass „zwischen beiden (...) eine prästabilierte Harmonie“ bestehen könne; „welch unbegreifliches Wunder müßte es sein, wenn der in seinen Bedingungen und Zusammenhängen so unendliche verwickelte, schlechthin unberechenbare Komplex der subjektiven Fähigkeiten, Wünsche und Entwicklungen gleichsam sein ideelles Gegenbild in dem Fachwerk der objektiven Lebensordnung hätte“ (ebd.). Im selben Moment, wie diese Aufgabe der Allokation als prinzipiell unmögliche erkannt wird, weitet sich die Reichweite aller um sie besorgten Bemühungen ins Unendliche aus – sie kann nicht mehr an ein Ende kommen, sondern muss sich auf ein unbegrenztes Spiel der Vermittlung einlassen. Für ein solches Modell, das in seiner Dynamik jeder klaren Finalität beraubt wurde, steht der Begriff der ‚Ökonomie‘. Ökonomien entfalten sich dort, wo Probleme die Perspektive ihrer Lösbarkeit hinter sich lassen und qua Einsicht in die Unmöglichkeit auf einen Modus des Problem-Managements umschwenken. Aus diesem Grund findet auch Litt, dessen Sorge eigentlich der geistigen Bildung gilt, schließlich zur weit ausholenden Formel einer „Gesamtökonomie der geistigen Kraft eines Volkes“:

„Ist diese mit der Konstruktion aller menschlichen Verhältnisse notwendig gegebene Schwierigkeit einmal recht durchschaut, dann wird es klar, daß es etwas wie eine Gesamtökonomie der geistigen Kraft eines Volks geben müßte, die, da eine Auflösung der zuerst geschilderten Disharmonie unmöglich ist, wenigstens den an zweiter Stelle genannten nicht unaufhebbaren Mängeln nach Kräften abzuhefen suchte. Ihr Ziel müßte sein, die tatsächlich jeweils vorhandenen geistigen Kräfte derart zu verteilen, daß die größtmögliche Zahl von offenen Stellen fachgemäß ausgefüllt und die größtmögliche Zahl von berechtigten subjektiven Wünschen befriedigt würde“ (ebd., S. 225).⁵

5 Diese Rede von der Ökonomie deckt sich daher mit der theologischen Genealogie des Begriffs, wie sie Giorgio Agamben in *Herrschaft und Herrlichkeit* (2010) entwickelt. Agamben folgt darin der These, dass in der Spätantike ein entscheidender Bruch im theologischen Denken zu beobachten sei. Mit dem Aufschub der Erlösung auf eine ferne Zukunft verschiebe sich zugleich der Fokus von der theologischen Kernfrage nach dem Sein Gottes auf die ökonomische Frage nach dem Wirken Gottes innerhalb dieser ‚Zwischenphase‘ von Schöpfung und Erlösung. In dieser Problematik erkennt Agamben schließlich den genealogischen Ausgangspunkt dessen, was er die „ökonomisch-gouvernementale“ Tradition“ (ebd., S. 87) nennt, die in jenem Augenblick einsetzt, „in dem das transzendente, ewige Prinzip und die immanente Ordnung des Kosmos miteinander nicht mehr im Einklang standen“ (ebd., S. 88) und die Arbeit an dieser Lücke zum eigentlichen Problem der Regierung wurde. Anders als Foucault in seinen Vorlesungen zu Sicherheit, Territorium, Bevölkerung, wo er das Paradigma einer Regierung qua Souveränität erst mit dem 16. Jahrhundert mit einer Regierung durch „Prinzipien“ in Konkurrenz treten lässt, stellt Agamben diese Spannung an den Anfang der theologischen Auseinandersetzung um die Trinität und ihre oikonomia (vgl. ebd., S. 135-139).

Obwohl Litt die Grenzen des Modells erkennt, verteidigt er die Logik einer bedarfsorientierten Bildungs- und Ausbildungssteuerung auf zwei Ebenen. Der erste Einwand gegen Kritiker, die sich auf humanistische Restbestände berufen, gibt sich erkenntnistheoretisch und stellt die prinzipielle Relevanz der Scheidung von Individuum und Allgemeinheit in Frage:

„Einmal wird es heißen, du stellst den Einzelnen unter das Gesetz, das der Ökonomie des Ganzen entspringt; aber der Einzelne soll nicht dem Ganzen geopfert werden: er ist Selbstzweck, seinen lebendigen seelischen Kräften soll zu Entfaltung geholfen werden! Dem ist zu erwidern, daß hier wie stets der Einzelne und das Ganze nur in künstlicher Abstraktion getrennt werden können“ (ebd., S. 226).

Gegenüber der als „künstlich“ abgewerteten Abstraktion der Ebenen steht damit die Aufwertung der praktischen Arbeit ihrer Vermittlung. Der zweite Einwand bringt die Rolle des Glücks ins Spiel. Wenn die Ökonomie der geistigen Kräfte schon derart bedrängte und bedrängende Verfahrensweisen ins Leben ruft, so mag ihre Befolgung wenigstens in Rücksicht auf das Glück der Einzelnen geschehen. Unter diesem Aspekt erläutert Litt den Besitz geistiger Bildung als Risikokapital für die Glücksbilanz. Wer sich solche aneigne, sie jedoch nicht auf die Höhe gesellschaftlicher Anerkennung und damit Nutzung bringen könne, trage sie als eine Bürde, die das Glück des einfachen Lebens vereitelt:

„Was macht die Menschen glücklicher: wer ihnen zu einer Bildung verhilft, deren Besitz ein tiefer Widerspruch gegen ihre Lebenstätigkeit ist, oder wer sie von vornherein nicht in eine geistige Welt gelangen läßt, aus der keine Brücke in ihr Tagesleben hinüberführt?“ Denn „wie viele Menschen gibt es, die imstande sind, ohne Groll auf eine äußere Lebensstellung zu verzichten, auf die ihre geistige Höhe ihnen Anspruch gäbe? (...) In Wahrheit liegt es doch so, daß, je tiefer die Einsicht dringt, desto deutlicher die Schranken sichtbar werden, an denen auch das redlichste Wollen haltmachen muß. Ein jugendliches Streben, wie es sich in dem Bildungsdrang weiter Kreise ausspricht, glaubt sich im freien Raum unbegrenzter Möglichkeiten hemmungslos entfalten zu können – und doch muß es schließlich seine Grenze finden in dem starren Gefüge in sich gebundener Lebenszusammenhänge. Ihren unentrinnbaren Zwang möge keiner sich verhüllen, der in Lebensbeachtung und Lebensgestaltung sich vor Bitterkeit und Enttäuschung zu wahren wünscht“ (ebd.).

Diese Larmoyanz des Gebildeten ruht auf mehreren Spaltungen, die der grundlegenden Differenz von Einzelmensch und Gesellschaft folgen und diese in prägnanten Oppositionspaaren fortschreiben: auf der Seite des Einzelnen das „geistige Leben“, die Dynamik des „Drangs“ und der „Entfaltung“ sowie der imaginierte „Raum unbegrenzter Möglichkeiten“ – auf der Gegenseite das „Tagesleben“, der „unentrinnbare Zwang“ und das „starre Gefüge der Lebenszusammenhänge“. Den eigentlichen Ort des Subjekts markiert dabei das Bild der „Brücke“ als einer riskanten Übergangszone dieser Bereiche. Wie die Ökonomie die Logik eines unendlichen Projekts, so ist die Lücke/Brücke der Ort der darauf verwiesenen Subjekte: ein Dazwischen, das den Ort des Subjekts mehr und mehr in eine permanente Be-

wegung auflöst, die zwischen Zwang und Drang kein Drittes kennt und als Lebensform das unmögliche Handwerk ihrer Vermittlung annimmt.

Der Einzelne und sein Potential

Dem Schlagwort des Anfangs ‚Es kommt auf den Einzelnen an‘ haben sich nun andere hinzugefügt, die mehr oder weniger lose dieses Motto begleiten und konkretisieren. Sie beantworten die entscheidende Frage, *in welcher Hinsicht* es auf den Einzelnen ankommen soll. Wer oder was ist dieser Einzelne, der in der Gesamtbilanz der Dinge so wichtig wird?

Zunächst erfolgt die Bestimmung des Einzelnen stets im Verhältnis zu jener Menge, von der er als Einzelner gesondert wird. Dabei ist der Name des Einzelnen keineswegs ein Synonym für seine Einsamkeit oder seine Atomisierung, sondern der Name für eine Existenz, die sich auf neue Weise gerade *in Verhältnissen* begreift. Drei wesentliche Aspekte dieser neuen Relationalität deuten sich dabei an: (A) Das Verhältnis zu ‚Gruppen‘ wird vom Verhältnis zur statistisch durchdrungenen ‚Menge‘ überlagert (zu der auch die ‚Generation‘ als imaginäre Gruppe gehört),⁶ (B) an die Seite der Gruppe als ‚Beziehungsgefüge‘ gesellt sich die Menge als verdatete ‚Bezugsgröße‘, (C) die Relevanz ihrer jeweiligen ‚Normen‘ setzt sich ins Verhältnis mit dem neuen Gesetz der ‚Normalität‘.⁷ Was man als Verschiebung vom Modus der Beziehung zum Modus des Verhältnisses zusammenfassen könnte, ist die Folge einer zunächst theoretisch erprobten Auflösung des Komplexes ‚Gesellschaft‘ in eine Menge von Elementen, für welche die statistische Kernmetapher des ‚Zusammenwürfelns‘ gilt. „Stellt man sich eine bunt zusammengewürfelte Menge vor, etwa 100 Menschen, wie sie im Adreßbuch hintereinander stehen“ (Hartnacke 1932, S. 25), so hat man eine wesentliche geistige Operation des statistisch informierten Denkens vollzogen. ‚Zusammenwürfeln‘ kann man Elemente dann, wenn sich diese scheinbar frei von ihrem konkreten Kontext bewegen und damit das möglich machen, was Jürgen Link als „Ideal der ‚freien Durchschüttelbarkeit‘ aller Kügelchen“ (Link 2013b, S. 191) apostrophiert. In dieser Durchschüttelbarkeit offenbaren die Einzelnen nicht nur ihre ‚natürliche‘ Ordnung gemäß den Gesetzen der Statistik – so wie es das ‚Galton-Brett‘ in Galtons Arbeit über „Natural Inheritance“ (Galton 1889, S. 63) demonstriert –, sondern machen sich zugleich ‚frei‘ für ihr flexibles Neuarrangement, etwa nach den Gesetzen der Nationalökonomie.

Sich in ‚Verhältnissen‘ zu begreifen, unterscheidet sich wesentlich vom Modus der Beziehung – während in einem beziehungsformigen Gefüge alle involvierten Elemente stets ‚auf dem Spiel stehen‘ und sich wechselseitig bedingen, basiert das Ins-Verhältnis-Setzen und Ins-Verhältnis-

6 Ohad Parnes (2005) weist darauf hin, wie dieses Konzept der Generation in Vermittlung mit einem vererbungstheoretischen Blick auf die Kopplung von Individuum und Kollektiv entstanden ist.

7 Zum Verhältnis von Norm und Normalität vgl. Link (2013b, S. 32-34).

gesetzt-Werden letztlich auf dem Entzug der Bezugsgröße. Man kann eine Beziehung einseitig oder einvernehmlich beginnen, verändern oder beenden; ein Verhältnis im vorgeschlagenen Sinn lässt sich dagegen nicht einfach beenden: Die Größe, zu der man im Verhältnis steht (das Durchschnittseinkommen, die Lebenserwartung etc.) liegt jenseits des eigenen Einflusses – was man ändern kann, ist lediglich der eigene ‚Wert‘, der im Spiegel der Bezugsgröße erscheinen wird. Aus diesem Grund markieren die Operationen, die jemanden ins Verhältnis zum ‚Durchschnitt‘ oder ins Verhältnis zu seinen ‚Möglichkeiten‘ rücken, den Ausgangspunkt von flexiblen Ordnungs- und Konkurrenzverhältnissen, die den Gestaltungsdruck auf die Seite des Einzelnen setzen.⁸ Wer unter dem Maß seiner Möglichkeiten lebt, fühlt den Aktivierungsdruck des vermeintlichen Defizits, während jede Klassifizierung über dem Durchschnitt einer objektiven Legitimation des eigenen Handelns gleichkommt. Während diese Bezugsgrößen weitgehend immanent zustande kommen, am Körper der Menge abgelesen und diagnostiziert werden, verschiebt sich der Ort der Transzendenz. Die Sorge um die Zukunft und ihre Gestaltung etabliert gewissermaßen eine ins Zeitliche transponierte, schwache Version der Transzendenz, auf die sich sowohl die volkswirtschaftlichen als auch die pädagogischen Imperative stützen. Die Figuren der Potentialität markieren nicht nur den Raum zwischen den Möglichkeiten und ihrer künftigen Realisierung, sondern setzen sich – indem sie diesen Raum besetzen und vermessen – zugleich als Fürsprecher und Gestalter einer schon im Heute zu bewältigenden Zukunft.

Diese Zeitlichkeit reflektiert sich im Dasein des Einzelnen, der sich als stets vorläufige Existenz zu begreifen beginnt, deren eigentliche ‚Verwirklichung‘ ein auf eigene Arbeit verwiesenes Versprechen ist. Weil diese Verwirklichung einen Teil am Eigenen betrifft, dessen Verharren in der Latenz des Möglichen dem Einzelnen selbst nie vollständig verfügbar ist, betrifft der Modus des Verhältnisses schließlich auch eine neue Form von Selbstverhältnissen: Selbstverhältnisse, welche die Intransparenz des Selbst durch Verfahren der Erkenntnis und Spiegelung durch den Anderen bewältigen. Dabei funktionieren die Vermessungsprozeduren doppelt: Indem sie das Konzept eines zu vermessenden Potentials einführen, erzeugen sie sowohl die Figur der prinzipiellen Ungewissheit darüber, wie auch die Möglichkeit und die Sehnsucht seiner Erkenntnis. Wenn bspw. das kognitive

8 Entsprechend markieren Masschelein und Simons den (Bildungs-)Raum der Gegenwart als ‚weltlos‘ – ihr Begriff der ‚Im-munisierung‘ meint die Auflösung jenes ‚munus‘ des Gemeinsamen, der dem ‚Com-munen‘ zugrunde liegt und der die Logik des Unternehmerischen kontrastiert: „Das unternehmerische Selbst kennt keine Welt, ist nicht be-,lastet von irgendeinem ‚munus‘ bzw. ist ausgeschlossen von einem Ort, an dem sich die Frage nach dem Zusammenleben stellen kann. Oder besser: Die Aufforderung, sich unternehmerisch zu verhalten und jede soziale Beziehung als eine transparente Regel, Norm, einen Vertrag oder eine Vereinbarung zu sehen und jede Aufgabe vor dem Hintergrund einer Ökonomie des berechenbaren Tausches aufzufassen, wirkt immunisierend“ (Masschelein/Simons 2005, S. 103).

Potential in Form des generalisierten IQ die Bühne betritt, erzeugt es mit nur wenig Verzögerung einen verbreiteten Willen zum Wissen hierüber: Ein Wissen, das mich zugleich ins Verhältnis zu meinen ‚eentlichen‘ Potentialen setzt und – vermittelt über die statistische Logik des Konzepts – ins Verhältnis zur Menge und ihrem Durchschnitt.

Vor dem Hintergrund der verbreiteten Latenzfiguren des ‚Schlafs‘ und des ‚Schweigens‘⁹ können wir schließlich eine andere Lesart des Satzes ‚Es kommt auf den Einzelnen an‘ erkennen. Während es zur Natur der Potentiale gehört, sich bedeckt zu halten, soll es zur Aufgabe des Pädagogen werden, den Schüler auf das hin zu durchblicken, was in seiner Aktivität und seiner Rede hartnäckig schläft und schweigt, um es, so erkannt, zu wecken und anzusprechen. Neben den pädagogischen Fähigkeiten des Erkennens, Weckens und zur-Sprache-Bringens bildet hier das entscheidende Wort das ‚Es‘. Nicht der Schüler in seiner vermeintlichen ‚Ganzheit‘ bildet den Kern dieser neuen Aufmerksamkeit, sondern ein Etwas, das in ihm ruht und zu seiner produktiven Entfaltung geweckt werden soll. Letztlich geht es bei dieser Entfaltung nicht um den individuellen Schüler – er soll sich als Element jener produktiven Menge entfalten, die das eigentliche Subjekt dieser neuen Figur kollektiven Wachstums bildet. Wenn es auf den Einzelnen ankommt, dann auf den Einzelnen als Ort einer entscheidenden Gelenkstelle – als Einzelner markiert er die Lücke zwischen der ‚prä-subjektiven‘ Anlage und dem ‚trans-subjektiven‘ Kollektiv der Volksökonomie. Das ist das ‚Es‘ in seiner zweiten Lesart: *Es* kommt auf den Einzelnen an. Bereits die Grammatik dieser Behauptung sagt mehr über ihre Funktion als ihre Individualitätsrhetorik: ‚Es‘ ist das eigentliche Subjekt eines Imperativs, der das Individuum exponiert, um es als Objekt seiner Rationalität zu regieren – als Einzelnen.

Literatur

- Agamben, Giorgio (2010): Herrschaft und Herrlichkeit. Zur theologischen Genealogie von Regierung und Ökonomie. Frankfurt/M.: Suhrkamp
 Beneke, Friedrich-Eduard (1842): Erziehungs- und Unterrichtslehre. Bd. 1. Berlin: Mittler
 Boateng, Paul (2003): Every Child Matters. Norwich: TSO
 Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt/M.: Suhrkamp

9 Vgl. die topische Rede, dass „schlafende Talente geweckt“ (Roderich 1911, S. 95) werden müssen bzw. einer ‚Ansprache‘ bedürfen. Auch dieses ‚Schlummern‘ der Anlagen zeichnet Theodor Litt als ein individuell-überindividuelles Potential, dessen Wert stets von der Zukunft her spricht: „Für wen wird hier demnach die Freiheit des Wachstums gefordert? Kurz und bündig: für die Zukunft, die, keimhaft als Möglichkeit und Anlage in den Seelen des jungen Volkes schlummernd, demnächst den Lebensraum besetzen soll“ (Litt 1933, S. 11).

- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2005): Dits et Ecrits. Schriften. Bd. 4. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2005a): ‚Omnes et Singulatim‘. Zu einer Kritik der politischen Vernunft. In: Foucault (2005): 165-198
- Foucault, Michel (2006a): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (2006b): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Galton, Francis (1889): Natural Inheritance. London/New York: Macmillan
- Hartnacke, Wilhelm (1932): Bildungswahn – Volkstod! München: Lehman
- Helmholtz, Hermann (1847): Über die Erhaltung der Kraft. Berlin: Reimer
- Kerschensteiner, Georg (1954): Grundfragen der Schulorganisation. München/Düsseldorf: R. Oldenburg
- Kerschensteiner, Georg (1954a): Berufs- oder Allgemeinbildung? In: Kerschensteiner (1954): 47-63
- Lamszus, Wilhelm (1911): Die wir im Übergang begriffen sind. Eine Neujahrsbetrachtung. In: Pädagogische Reform 35. 1. 1-2
- Latour, Bruno (1998): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt/M.: Fischer
- Lentz, E. (1898): Wieder etwas von der Begabung und der formalen Bildung. In: Pädagogisches Archiv 1898. 40. 4. 287-300
- Link, Jürgen (2013a): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Link, Jürgen (2013b): Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart. Konstanz: Konstanz University Press
- Litt, Theodor (1918): Der Aufstieg der Begabten. In: Deutsches Philologenblatt. Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand. 26. 27/28. 225-228
- Litt, Theodor (1933): Führen oder wachsen lassen? Stuttgart: Klett
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2005): Globale Immunität oder eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Berlin/Zürich: diaphanes
- Meliss, Wilhelm (1897): Inwieweit und wie kann der persönlichen Entwicklung der Kinder in der Schule Rechnung getragen werden? In: Pädagogische Reform. 21. 31. 1-2
- Meumann, Ernst (1908): Intelligenz und Wille. Leipzig: Quelle und Meyer
- O.A. (Hrsg.) (1860): Encyklopädie der Pädagogik vom Standpunkte der Wissenschaft und nach den Erfahrungen der gefeiertsten Pädagogen aller Zeiten. Bd. 1. Leipzig: Ernst Schäfer
- Parnes, Ohad/Vedder, Ulrike/Weigel, Sigrid/Willer, Stefan (Hrsg.) (2005): Generation. Zur Genealogie eines Konzepts – Konzepte von Genealogie. München: Fink

- Parnes, Ohad (2005): ‚Es ist nicht das Individuum, sondern es ist die Generation, welche sich metamorphisiert‘. Generationen als biologische und soziologische Einheiten in der Epistemologie der Vererbung im 19. Jahrhundert. In: Parnes/Vedder/Weigel/Willer (2005): 235-259
- Petersen, Peter (1916): Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen. Leipzig/Berlin: Teubner
- Rheinberger, Jörg/Müller-Wille, Staffan (2009): Vererbung. Geschichte und Kultur eines biologischen Konzepts. Frankfurt/M.: Fischer
- Rein, Wilhelm (Hrsg.) (1903): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 1. Langensalza: Beyer
- Ricken, Norbert (2004): Die Macht der Macht – Rückfragen an Michel Foucault. In: Ricken/Rieger-Ladich (2004): 119-144
- Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2004): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS
- Roderich (1911): Pädagogische Streifzüge. In: Pädagogische Woche. 7. 8. 94-97
- Schmid, Karl Adolf (Hrsg.) (1859): Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Bd. 1. Gotha: Besser
- Stern, Wiliam (1916): Die Jugendkunde als Kulturforderung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde. 17. 5. 272-311
- Wörle, Johann Georg Christian (Hrsg.) (1835): Encyklopädisch-pädagogisches Lexikon. Bd. 1. Heilbronn
- Ziller, Tuiscon (1856): Einleitung in die allgemeine Pädagogik. Leipzig: Teubner

Zur Verschiebung schulischer Leistungsbewertung.

Ethnographische Beobachtungen zu Rückmeldepraktiken im individualisierenden Unterricht

Sogenannte alternative Formate der Leistungsbewertung wie z.B. Lerntagebücher oder Berichtszeugnisse wurden in der schulpädagogischen Diskussion um schulische Leistungsbewertung lange Zeit als den Gütekriterien ‚objektiver‘ Leistungsmessung nicht gerecht werdend diskutiert. Mittlerweile ist die Polarisierung im schulpädagogischen Diskurs zwischen Fragen objektiver Leistungsmessung und subjektiv bedeutsamen Rückmeldungen zu Leistung einem Konsens gewichen: Dass Rückmeldungen bzw. auf das Lernen des Einzelnen bezogene Lernreflexionen auf Lernerträge positive Effekte zeitigen, wird in der pädagogisch-psychologischen Forschung als bestätigt angesehen. Mehr noch treffen sich didaktische Positionen und jene der Pädagogischen Psychologie in der Bemühung, diagnostische Tätigkeiten der Lehrkräfte mit Elementen der Lernberatung zu verbinden und mittels der Verfahren einer ‚Lernverlaufsdiagnostik‘ im Unterricht zu implementieren (vgl. Hasselhorn/Schneider/Trautwein 2014; Ditton/Müller 2014).

Die kulturwissenschaftlich praxeologische Forschung argumentiert demgegenüber dafür, beide Momente schulischer Leistungsbewertung als zwei Seiten derselben Medaille zu verstehen. In dieser Perspektive dient der Bezug auf die Objektivität von Noten, auf ihre Quantifizierbarkeit in Punkten und ihre Berechenbarkeit als normal verteilte Werte, ihrer Legitimierung, während in pädagogischen Kommentierungen, die die klassenöffentliche Vergabe von Noten begleiten, ein subjektiver Sinn von Noten gestiftet wird (vgl. Breidenstein/ Thompson 2014). Im Fokus stehen hier die subjektivierenden Momente schulischer Leistungsbewertung. Allerdings beziehen sich die ethnographischen Studien von Leistung und Leistungsbewertung noch weitgehend auf einen Unterricht, in dem gerade eine „ungeheure“ Häufigkeit der Vergabe von Noten und somit eine „Vervielfachung von Noten“ (ebd., S. 92) und die diese begleitenden Kommentierungen seitens der Lehrkräfte zu beobachten sind. Wie aber verfährt ein Unterricht in Bezug auf Leistung und Leistungsbewertung, der ohne diese Praxis der permanenten Vergabe von Noten auskommt? Welche Verfahren kommen in ihm zum Einsatz, um Leistung zu bewerten und Leistung einzelnen Schüler_innen als ‚ihre‘ Leistung zuzuschreiben? Und welches Verständnis von Leistung wird in diesen Praktiken konstruiert? Im Sinne einer historisierenden Perspektive

auf das Leistungskonzept bzw. das, was als individuelle Leistung gilt oder gelten kann (vgl. Verheyen 2014), lässt sich vermuten, dass sich mit Veränderungen pädagogischer Ordnungen von Unterricht auch die Regime schulischer Leistungsbewertung verschieben.

Im Folgenden interessiere ich mich in praxeologischer Perspektive für die Verschiebungen in dem, was als schulische Leistung im individualisierenden Unterricht zur Geltung gebracht wird oder gebracht werden kann. Dazu frage ich nach den sozialen Konstruktionen von Leistung in solchen Praktiken im Unterricht, in denen Schüler_innen und Lehrkräfte zur Einschätzung und Bewertung eines Tuns oder eines Produkts als mehr oder weniger erfolgreich aufgefordert sind. Ich beziehe mich auf Beobachtungen aus einer zweijährigen Ethnographie im Unterricht der Sekundarstufe, in dem weitgehend individualisierend – mit Lernplanern – gearbeitet und dabei über mehrere Schuljahre auf Notenvergabe verzichtet wird (vgl. dazu auch Rabenstein et al. 2013; Rabenstein et al. 2014; Rabenstein/Idel/Ricken 2015).

Zunächst soll ein praxeologisches Verständnis von Leistung bzw. methodologische Überlegungen zur Beobachtbarkeit von Leistung als soziale Konstruktion skizziert werden (1). Anschließend werden Ergebnisse ethnographischer Beobachtungen zu ausgewählten Praktiken im individualisierenden Unterricht – der Organisation der Arbeitsprozesse, des Feedbacks zu Präsentationen und zu (unbenoteten) Tests – dargestellt, in denen ein Tun oder ein Produkt als Leistung eines Einzelnen hervorgebracht wird (2). Auf dieser Basis können Verschiebungen in dem, was im individualisierenden Unterricht als Leistung konstruiert wird, gezeigt werden. Die Ergebnisse werden abschließend im Zusammenhang mit der Frage nach der Veränderung pädagogischer Ordnungen angesichts externer, standardisierter Formen der Leistungsmessung diskutiert (3).

1. Zur sozialen Konstruktion von Leistung in der ethnographischen Schulforschung

In der deutschsprachigen ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung wird seit einiger Zeit die soziale Konstruktion von Leistung vor allem als schulformspezifische Differenzierung von Leistungsordnungen und im Zusammenhang mit entsprechenden Subjektivierungsprozessen untersucht: So hat Kalthoff (2000) gezeigt, wie Leistung in einem Zusammenspiel von Praktiken des Aufgabenstellens, des Eröffnens von Gelegenheiten, Leistung zu zeigen, und der Bewertung einer Schülerantwort als Leistung eines Einzelnen sozial konstruiert wird (vgl. Rabenstein et al. 2013). In dieser Perspektive kann erstens beschrieben werden, wie in dem Zusammenspiel dieser Praktiken nach Leistung differenzierte Positionen von Schüler_innen innerhalb einer Lerngruppe entstehen, permanent überprüft und bestätigt bzw. modifiziert werden (vgl. Kalthoff 1995; 2000; Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011, S. 321ff.) und als individuell erworbene, damit

nicht zuletzt als individuell zurechenbare Leistung in Form von Abschlusszertifikaten zur Geltung gebracht werden (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011, S. 39ff.). Zweitens hat sich darüber hinaus die Beschreibung von nach Schulformen differenzierten Leistungsordnungen als produktiv erwiesen (vgl. ebd.; Breidenstein/Zaborowski 2013; auch Gellert/Hümmer 2008). In ethnographischer Perspektive wird also deutlich, dass das, was gemeinhin als Leistung eines Einzelnen als gegeben, im Unterricht nur hervorzulocken und zur Darstellung zu bringen unterstellt wird, selbst erst in einem Konglomerat pädagogischer Praktiken hervorgebracht wird.

Bezüglich der Entstehung von Leistungsbewertungen in diesem Zusammenspiel von Praktiken hat Kalthoff (1996) außerdem hervorgehoben, dass Bewertung nicht nur einfach als Abschluss von miteinander verketteten Praktiken des Aufgabenstellens und Zeigens von Leistung zu verstehen ist. Die Praktiken der Leistungserbringung – Aufgaben stellen, Gelegenheiten eröffnen, Leistung zu zeigen, und Leistung bewerten – sind nicht einfach als additiv bzw. linear-chronologisch zu verstehen (vgl. auch Rabenstein/Idel/Ricken 2015). Vielmehr werden, wie Kalthoff (1996) durch die Beobachtung von lautem Denken der Lehrkräfte bei der Bewertung schriftlicher Leistungen (Klausuren) am heimischen Schreibtisch zeigt, Schüler_innenleistungen erst in der retrospektiven Betrachtung und Re-Interpretation etwa vom Schwierigkeitsgrad von Aufgaben, Erwartbarkeit und Passungen von Schülerantworten sowie den eigenen, lehrerseits realisierten Hilfestellungen als bestimmte Leistungen konstruiert. In der retrospektiven Betrachtung wird sich auf Aufgaben bzw. deren Bearbeitung bezogen und dieses Tun oder Produkt dann in diesen Rückbezügen als dem Einzelnen zurechenbare Leistung hervorgebracht. Erst in der Retrospektive werden Beobachtungen und Begründungen hervorgebracht, mit denen etwas als Leistung der _dem Einzelnen zurechenbar und vor Dritten als eine bestimmte Leistung legitimierbar wird (vgl. auch Rabenstein/Idel/Ricken 2015).

Das bedeutet aber auch, dass Leistung zu bewerten nicht einfach heißt, Leistung anhand unterschiedlicher Bezugsnormen (wie der kriterialen, sozialen oder individuellen) zu ermitteln. Schulisch zu erbringende Leistung ist vielmehr als soziale Konstruktion und somit als Element situierter, lokaler pädagogischer Ordnungen zu verstehen. So lässt sich das Zusammenspiel der Praktiken des Aufgabenstellens, der Eröffnung von Gelegenheiten, Leistung zu zeigen, und der Bewertung von Leistung im Hinblick auf die in diesem als rekursiv zu verstehenden Prozess aufgerufenen und miteinander verketteten Normen als Leistungsordnungen bezeichnen (vgl. Rabenstein et al. 2013).

Während die ethnographische Forschung zu Leistung und Leistungsbewertung sich bislang vorwiegend auf Unterricht als einem lehrergeführten Gespräch bezieht und schulformspezifische Unterschiede von Leistungsordnungen in den Fokus rückt, entwickelt sich die ethnographische Beobachtung von Leistungsordnungen individualisierenden Unterrichts erst

allmählich (vgl. Rose/Gerkmann 2015; Steinwand/Schütz/Welling 2017; Rabenstein/Idel/Ricken 2015). Sie ist dabei als situiert in dem derzeit mit der Abschaffung der Hauptschule und der Zusammenlegung von Bildungsgängen in den sogenannten neuen Sekundarschulen initiierten Strukturwandel des deutschen Bildungssystems zu verstehen, der als Antwort auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der und durch die Schule – zumindest – proklamiert wird (vgl. Idel et al. 2016). Vor dem Hintergrund der in diesem Zusammenhang relevant gemachten Frage nach der Produktion von sozialen Ungleichheiten im Unterricht wurden insbesondere drei Aspekte der oben skizzierten methodologischen Weichenstellungen zur Beobachtung der sozialen Konstruktion von Leistung weiter ausgeführt.

Erstens lässt sich das, was als Leistung angesehen wird, angemessen nur als ein Bündel von Fähigkeiten, sozialen und auf das Selbst bezogenen Verhaltensmerkmalen und Haltungen verstehen (vgl. Rabenstein/Idel/Ricken 2015; in historisierender Perspektive Reh/Berdelmann/Scholz 2015). Beobachtungen im individualisierenden Unterricht zeigen *zweitens*, dass die Liste der potenziell für Leistung relevant gemachten Aspekte, Verhaltensmerkmale, Haltungen, Fähigkeiten etc. als prinzipiell offen gehalten bzw. offen zu halten gelten kann. Das, was als Indiz ausgemacht wird, ein Tun als eine bestimmte Leistung zu verstehen, und zur Sprache gebracht, hervorgehoben und zur Bewertung herangezogen wird, entsteht in immer wieder modifizierten bzw. modifizierbaren Anforderungen und Erwartungen, auf die Schüler_innen sich zu beziehen und auf die sie zu antworten lernen. Dieses Bündel von Verhaltensmerkmalen, Haltungen, Fähigkeiten etc. kann in praxeologischer Perspektive also als grundsätzlich instabil verstanden werden (vgl. Schäfer 2013). Das heißt nicht, dass es permanent ein ganz anderes werden würde, sondern dass es aus stabilen und zugleich sich in Teilen stetig wandelnden Praktiken emergiert (vgl. Rabenstein/Idel/Ricken 2015). An zweierlei ist dies zu erkennen: Indem Praktiken der Leistungserbringung im individualisierenden Unterricht in Regeln und Routinen unterrichtlicher Ordnungen eingebunden sind, sind sie als Praktiken schulischer Leistungserbringung wiedererkennbar. Indem sich aber das, was als Leistung gilt oder gelten kann, entsprechend der lokalen pädagogischen Ordnungen in Teilen immer auch verändert, verschieben sie sich bzw. sich mit ihnen die pädagogischen Ordnungen von Unterricht. *Drittens* lässt sich im Zusammenhang mit der Frage nach den Mechanismen der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten im Unterricht beobachten, dass und wie soziale Signifizierungen in den Vollzug dieses Konglomerats aus pädagogischen Praktiken des Aufgabenstellens, des Eröffnens von Gelegenheiten, Leistung zu zeigen, und der Bewertung von Leistung eingelagert sein können. So können ganz unterschiedliche Merkmale von Verhalten und Haltungen von Schüler_innen identifiziert werden und zusammen mit anderen Beobachtungen als Indikatoren dienen, ein Tun von jemandem als eine bestimmte,

individuell dieser Person zurechenbare Leistung zu verstehen (Rabenstein et al. 2013).

Vor dem Hintergrund dieser methodologischen Weichenstellungen einer Beobachtung der sozialen Konstruktionen von Leistung im individualisierenden Unterricht sollen im Folgenden unterschiedliche Praktiken in den Blick genommen werden, in denen Schüler_innen ihr Tun oder das Tun von Mitschüler_innen bzw. Lehrkräfte das Tun von Schüler_innen einschätzen und bewerten. Dabei werden insbesondere solche Praktiken untersucht, in denen Schüler_innen und/oder Lehrkräfte dazu aufgefordert sind, Rückmeldungen zu einem Tun oder einem Produkt als eigene Leistung oder Leistung anderer zu geben. Ausgehend von der „Unschärfeformel“ Leistung (Verheyen 2014, S. 68) sind folgende Fragen für die Analyse leitend, um den Fokus auf die Praktiken der Herstellung von etwas als Leistung und der Zuschreibungsprozesse von Leistung als Leistung von Individuen richten zu können:

- Was wird wie als Leistung markiert?
- Wie wird Leistung zu Leistung eines Einzelnen?
- Welches Wissen über sich selbst wird in diesen Verfahren generiert und wem wird es wie zur Verfügung gestellt?
- Was lässt sich beobachten, wie sich die Schülersubjekte dazu verhalten bzw. in welches Verhältnis sie sich zu diesem Wissen setzen?

2. Ethnographische Beobachtungen von Rückmeldepraktiken im individualisierenden Unterricht

Für die Beschreibung ausgewählter Praktiken der Leistungsbewertung wird im Folgenden auf die Ergebnisse einer zweijährigen ethnographischen Feldforschung zurückgegriffen. Über zwei Jahre haben wir verschiedene Settings individualisierenden Unterrichts in reformorientierten Eingangsstufen an neuen Sekundarschulen teilnehmend beobachtet und videographiert (vgl. Rabenstein/Steinwand 2016).¹ Auch wenn es zwischen den von uns beobachteten Lehr-Lernarrangements deutliche Unterschiede in Form, Umfang und Ausmaß individualisierter Tages- und Wochenplanung bzw. Aufgabebearbeitung gibt, ist dem von uns in Schulen verschiedener Bundesländer und an verschiedenen Standorten beobachteten Unterricht jedoch gemeinsam, dass sich die Organisation der Lernprozesse und die Bereitstellung von Lernangeboten an dem Anspruch selbstständigen Arbeitens der Schüler_innen orientieren.² Im Folgenden geht es nicht um die an anderer Stelle dargestellte umfassende Diskussion der Verschiebungen von Leistung im

1 In den BMBF-finanzierten Verbundprojekten haben insbesondere Anne Breuer, Till-Sebastian Idel, Norbert Ricken, Sabine Reh, Nadine Rose, Anna Schütz, Julia Steinwand und Anna Welling mitgewirkt.

2 Die folgenden Beobachtungen resultieren u.a. aus der Feldforschung von Julia Steinwand (Steinwand i.V.).

individualisierenden Unterricht (vgl. Rabenstein/Idel/ Ricken 2015), sondern um die Fokussierung auf solche Praktiken, in denen mit Rückmeldungen zu Lern- bzw. Arbeitsprozessen bzw. Produkten Selbsteinschätzungen und Einschätzungen anderer eingeholt werden. Dabei betrachte ich insbesondere ein Lehr-Lernarrangement, in dem in jahrgangsgemischten Lerngruppen der Klasse 7 bis 10 mit Lernplanern gearbeitet wird. Ich beginne im Folgenden mit der Beschreibung eines Bündels von Praktiken des Vorbereitens, des Anfangens und des Aufgabenstellens, in denen Schüler_innen dazu aufgefordert werden, ihr eigenes Tun und/oder das Tun anderer zu beobachten bzw. Lehrkräfte dieses Tun bewerten (2.1). Sodann rekonstruiere ich die soziale Konstruktion von Leistung in Praktiken des Feedbacks zu Präsentationen detailliert (2.2) und setze sie ins Verhältnis zu denen in Praktiken der Rückgabe eines (unbenoteten) Tests (2.3).

2.1 Monitoring von Arbeitsständen und Aufgaben

Die Planung der Arbeitsprozesse obliegt weitgehend den Schüler_innen, die mit entsprechenden Instrumenten – hier einem Lernplaner – ausgestattet Entscheidungen über Aufgabenverteilungen über die Zeit treffen (sollen). In der ethnographischen Beobachtung ist das Zusammenspiel von drei Praktiken zu Beginn der Tage aufgefallen, in denen eine Art Monitoring – ein Beobachtungsregime über Arbeitsbereitschaft, Arbeitsplanung und Arbeitsstände – etabliert wird. Es handelt sich zum einen um eine Praktik der Befragung von Schüler_innen in einer Morgenrunde, in der sie zu (Selbst)Einschätzungen bezüglich ihrer Befindlichkeit aufgefordert werden. Es handelt sich zweitens um eine Praktik der Planung und Einschätzung des eigenen Arbeitspensums. Drittens wird eine Praktik des Berichtens und Einholens von Arbeitsständen beschrieben. Im Folgenden werden diese Praktiken skizziert, um sodann den Fokus auf die darin eingelagerten Formen der Bewertung des eigenen Tuns und des Tuns von anderen zu legen.

Auffällig ist zunächst, dass die Schüler_innen in sogenannten Morgenrunden zu Beginn des Tages zu (Selbst)Einschätzungen bezüglich ihrer aktuellen Befindlichkeiten aufgefordert werden, indem sie mit oder ohne verbale Kommentierung reihum im Kreis sitzend den Daumen runter, hoch oder mittig justiert anzeigen sollen, wie es ihnen geht. Da die Lehrkraft auf bestimmte Äußerungen der Schüler_innen, mit denen sie auf Einschränkungen ihres situativen Wohlbefindens hinweisen, mit der Erlaubnis reagiert, sich zunächst – vor Arbeitsbeginn – noch eine Auszeit zu nehmen, dafür einen spezifischen Platz, einen Ort, an dem man auch liegen kann, aufzusuchen, oder Tee zu kochen und erst allmählich sich zur Arbeit zu begeben, lässt sich diese Praktik als eine verstehen, in der die Lehrkraft orientiert an den (Selbst)Einschätzungen der Schüler_innen zu einer Einschätzung von deren gegenwärtigem Leistungsvermögen bzw. deren Leistungsbereitschaft kommt (vgl. Steinwand i.V.).

Dabei dienen Lernplaner den Schüler_innen als Planungs- und zugleich Auswertungs- bzw. Beobachtungsmedium ihrer schulischen Arbeitsprozesse: Nach Schultagen und Wochen gegliedert sind angestrebte Arbeitsvorhaben in Form von Tages- oder Wochenzielen ins eigene Logbuch zu notieren, zugleich ist in einem dafür vorgesehenen Feld sich selbst Rechenschaft über erreichte Arbeitsstände abzulegen, zudem sind noch zu erledigende Aufgaben auszuweisen. Das Dokument fordert dabei mit einem dafür vorgesehenen Kästchen auch dazu auf, zu notieren, für welches Ergebnis bzw. welches Tun man sich selbst loben sollte bzw. von anderen gelobt wurde. Wenn auch in der Feldforschung beobachtet wurde, dass diese Dokumente teilweise retrospektiv ausgefüllt und bezüglich der Arbeitsstände gern auch mal von den Schüler_innen frisiert wurden, werden die Schüler_innen in den Praktiken der Planung und Auswertung ihres Tuns angehalten, ihr eigenes Tun zu beobachten und zu bewerten. In der Logik des Dokuments steht dabei weniger die Maximierung der Menge zu erledigender Aufgaben als die Optimierung der Planung im Fokus: Durch permanentes Abgleichen zwischen Zielplanung und -erreicherung soll sich die Planung der Zielerreichung annähern.

Diese Praktiken, die häufig am Tagesanfang – in jedem Fall am Morgen des Wochenanfangs – zu beobachten sind, werden hin und wieder ergänzt durch eine Praktik des klassenöffentlichen Aufrufens von Arbeitsständen der Schüler_innen. Dann fordert die Lehrkraft entweder alle auf, ihr den Stand zu einer bestimmten für alle geltenden Arbeit mitzuteilen, etwa ob schon oder wann mit dem Projekt x angefangen wurde/wird. Oder die Lehrkraft geht selektiver vor und fordert ausgewählte Schüler_innen zur Einsicht in ihre Arbeitsstände bzw. Arbeitspläne auf, fordert Einsichtnahme in erledigte Arbeiten ein. Letzteres scheint in einem Setting, das weitgehend durch die selbstständige Zeit- und Arbeitsplanung der Schüler_innen dominiert wird, als Ansprache solcher Schüler_innen als tendenziell defizitäre, von denen angenommen wird, sie kämen der selbstständigen Planung nicht im gewünschten Ausmaß oder der gewünschten Art und Weise nach.

Insgesamt zeigt sich also: (Selbst)Einschätzungen der Schüler_innen in Bezug auf ihre Arbeitsfähigkeit, ihre Aufgabenplanung und ihr absolviertes Arbeitspensum werden in Situationen des Vorbereitens, Anfangens, Planens und Evaluierens von Arbeitsprozessen bzw. -fortschritten in unterschiedlicher Hinsicht eingefordert und zu einem konstitutiven Teil der pädagogischen Ordnungen eines Unterrichts, der die Planung, Strukturierung und ‚Überwachung‘ der Bearbeitung der Sache des Unterrichts in großen Teilen an die Schüler_innen delegiert. Die Schüleraktivitäten – Ziele planen, Arbeitsmengen und Vorhaben auf Tage und Stunden verteilen, das Einhalten des Plans mit dem Ziel seiner zukünftigen Verbesserung zu überwachen – werden zu einer individuell zu erbringenden Leistung nicht nur durch die erforderliche – selbstständige – Ausführung, sondern gerade durch die Aufforderung zur Selbstüberwachung und -bewertung sowie durch die seitens der

Lehrkraft jederzeit einsetzbare Kontrolle der selbstständig zu vollziehenden Planungen. Das zu führende Dokument – der Lernplaner – dient als individualisiertes Gedächtnis der Planungen. Es trägt durch die Verschriftlichungsnotwendigkeit von Planungen und Zielerreichung zur Konstitution des Tuns als individuelle Leistung bei. Dabei ist es nicht nur Planungsinstrument, sondern kann in der Beobachtung der Lernprozesse der Schüler_innen auch von Dritten – den Lehrkräften – stets als Datum herangezogen werden, also als Beleg für (nicht) realisierte Aktivitäten. Gerade in Praktiken des Frisierens und retrospektiven Ausfüllens von bereits erledigten Aufgaben als geplante und erledigte Ziele lässt sich ein gekonnter Umgang der Schüler_innen mit dem Dokument und zugleich ein strategischer Umgang mit den Anforderungen, permanent Rechenschaft über das eigene Tun abzulegen, beobachten.

2.2 Feedback zum Auftreten in Präsentationen

Anhand eines reibungslosen Verlaufs einer Feedbackrunde aus dem hier herangezogenen Sample von fünf Feedbackrunden zu Präsentationen sollen im Folgenden zunächst die Grundregeln von Feedbackrunden rekonstruiert werden, um dann mit Bezug auf zwei weitere Fälle, die konflikthafter verlaufen, die sozialen Konstruktionen individueller Leistung in Feedbackrunden zu rekonstruieren. Die hier beobachteten Feedbackrunden folgen auf Präsentationen, die Schüler_innen in der Regel in Einzelarbeit vorbereitet und gehalten haben.

Die Lehrkraft markiert den Übergang zum Feedback mit der Frage „wer möchte mal feedbacken“. Der präsentierende Schüler ruft nacheinander zwei sich meldende Schüler_innen auf. Der erste Schüler hebt betont positiv die Powerpointpräsentation hervor („richtig gut, also krass“) und das freie Sprechen, das durch Karteikarten gestützt war, und endet mit dem Urteil „besser kann's nicht werden denke ich“. Die dann zu Wort kommende Schülerin schließt sich ihrem Vorredner explizit an, greift beide schon angesprochenen Punkte auf: Die PPP sei „wirklich gut gewesen“, „du hast extrem frei gesprochen“. Letzteres wird mehrmals umschrieben („selten auf den zettel geguckt, gut frei gesprochen“) und damit in Verbindung gebracht, dass der Schüler Ahnung vom Thema habe („man hat gemerkt du hast ahnung von dem thema“). Die Lehrkraft will noch einen weiteren Schüler hören. Einer erklärt sich noch bereit und wiederholt das Lob zum freien Sprechen und der Qualität der PPP. Die Lehrkraft gibt sich zufrieden und schließt sich nun ebenfalls mit einem Lob zu der Präsentation an und den vielen Informationen, die „rausgesucht“ wurden. Dann kündigt sie „ein zwei kleine sachen“ an, die sie noch zu bemerken habe, und erläutert, an welchen Stellen sie sich „mehr ins detail gehen“ gewünscht hätte. Dann schlägt sie vorsichtig vor, was genau noch hätte realisiert werden können („du hättest vielleicht“), und fügt hinzu: „das hätte mir gefallen“. Abschließend spannt sie nochmals den Bogen von der positiven Hervorhebung des freien Sprechens („sehr sehr frei gesprochen (...) ich fand das spitze mit den karten“) und der Beobachtung, dass die Karteikarten am Ende doch eher noch mal zur Vergewisserung benötigt wurden („da warste nicht mehr so sicher mit dem thema da hast du öfters mal drauf geguckt teilweise (...) das hat man gemerkt aber ansonsten ein guter vortrag hat mir gefallen danke schön“). Das „danke“ der Lehrkraft wird von den Anwesenden als Signal zu klatschen verstanden. Damit ist der Auftritt des Schülers beendet.

Dieses vergleichsweise kurze Feedback dauert knapp eineinhalb Minuten. Besondere Gesprächsregeln strukturieren die Kommunikation: Zunächst sind die sich meldenden Mitschüler_innen an der Reihe, Rückmeldungen zu geben, während der Schüler/die Schülerin, die präsentiert hat, das Rederecht zum Feedbackgeben verteilt. Der Lehrkraft obliegt es allerdings zu intervenieren, einzelne Rückmeldungen ihrerseits zu kommentieren und selbst am Schluss eine ergänzende bzw. weitere Rückmeldung zu geben. Zugleich ist die Schülerin/der Schüler, zu deren/dessen Tun Rückmeldungen formuliert werden, auf ein unkommentiertes Anhören der Rückmeldungen verpflichtet. Beim Feedbackgeben setzt die Lehrkraft („wer möchte“) auf Freiwilligkeit.

Wie und auf was bezogen werden nun schülerseits die Rückmeldungen formuliert? Der erste Schüler formuliert ein Lob, das sich auf bestimmte Details von Powerpointpräsentation (in weiteren Fällen wird sich auch detaillierter auf Visualisierungen, Bilder, Text/Schrift etc. bezogen) und das Vortragen selbst (freies Sprechen) bezieht, und schließt mit einem überaus positiv formulierten Gesamturteil. Die zweite Schülerin schließt sich hier an und führt noch weitere Details aus. Es soll dann noch ein Dritter sprechen, der schließlich gefunden wird. Das vorher Gesagte wird wiederholt. Aus wenigen Beobachtungen von Details, die sich auf das Produkt und auf Qualitäten im Auftritt (freies Sprechen) beziehen, wird ein Gesamturteil generiert, in dem Rückschlüsse auf Potenziale des Schülers gezogen werden („man hat gemerkt du hast ahnung“).

Gerade in der mehrmaligen Nennung und der damit entstehenden Reihung der einzelnen Beobachtungen bzw. als Indizien herangezogenen Beobachtungen und der mit ihnen jeweils begründeten Bewertung scheint sich die Glaubwürdigkeit des Gesagten zu erhöhen. Redundanz scheint hier geradezu erwünscht, die zudem auf die Möglichkeit der Quantifizierung der Urteile hindeuten könnte. Eine weitere Auffälligkeit ist die starke positive Resonanz, die die Mitschüler_innen hier in der Lage sind zu formulieren. An ihren Urteilen lassen sie keine Zweifel aufkommen. Neben den geschilderten Indizien, auf die sie sich als Begründungen beziehen, ist es die Authentizität ihrer eigenen Erfahrung („man hat gemerkt ...“), die der Legitimierung dieser Bewertungen dient.

Wie wird nun von der Lehrkraft mit diesen Einschätzungen und Bewertungen verfahren? Auch die Lehrkraft bekräftigt noch einmal das Lob der Mitschüler_innen. Doch belässt sie es nicht dabei. Wie vorsichtig formuliert auch immer, fügt sie dem Lob zwei Hinweise hinzu, was besser gemacht werden könnte. Die Kritik ist als Vorschlag und im Konjunktiv formuliert und wird mit einem subjektiven ästhetischen Urteil abgeschlossen. Offensichtlich dürfen die Hinweise auf Verbesserung nicht fehlen, angesichts des insgesamt zum Ausdruck gebrachten und aufrechtzuerhaltenden positiven Gesamtbildes sollen sie aber auch nicht zu stark ausfallen. Zugleich nutzt die Lehrkraft die Gelegenheit, sich mithilfe der Beobachtungen und Hinweise zur Verbesserung als kompetent darzustellen. Dabei wird

dem freien Sprechen beim Präsentieren auch seitens der Lehrkraft nochmals ein Wert beigemessen, indem sie zeigt, dass sie die kleinste Abweichung davon am Ende des Vortrags bemerkt hat. Vom freien Vortragen wird auf ein dahinter liegendes Potenzial geschlossen: Trägt jemand frei vor, hat er Ahnung – tut er es nicht, ist er nicht so sicher im Thema.

Die Kompetenz der Lehrkraft erweist sich hier also nicht in einem fachlichen Wissen (eine Runde zu Fragen zum Vortrag ist der Feedbackrunde vorangegangen), sondern in der Kritik: in dem genauen Beobachten einerseits und dem Wissen darum, was man besser machen könnte, andererseits. Dies scheint wichtig zu sein: Das Feedback belässt es nicht dabei, das Gewesene zu bewerten, es dient vielmehr auch der Eröffnung eines Horizonts von dem, was für den Einzelnen jeweils noch möglich sein sollte. Somit wird ein gezeigtes Produkt und ein gezeigtes Tun als individuelle Leistung konstruiert und damit zugleich die Konstruktion eines Potenzials dieser Person verbunden. Eingeführt wird damit auch eine Norm für Präsentationen, an denen sich die zukünftige Leistungserbringung ausrichten sollte. Bezogen wird sich in diesem Fall auf Techniken der (Selbst-)Darstellung, die noch weiter verbessert werden sollten. Mit dem Klatschen wird dann nicht nur der Auftritt des Schülers beendet, sondern der Schüler auch für seinen Auftritt als solchen belohnt.

Nicht alle Feedbackrunden verlaufen so reibungslos wie diese. Es gibt auch eine, in der mehr Kritik geäußert wird, und eine andere, in der ein überschwängliches Loben durch die Mitschüler_innen die Entwicklungsbedürftigkeit der Adressierten herausstellt.

Thomas steht bzw. lehnt während der Feedbackrunde (wie auch schon beim Vortrag) an einem Tisch, die anderen sitzen in einer Reihe vor ihm. Drei Schüler haben sich gemeldet. Micha formuliert seine Rückmeldung vorsichtig, Thomas reagiert dabei immer mal wieder leise sprechend auf sie. Micha führt mit immer wieder zum Lehrer gehenden Blicken aus: „ja also ich fands ich fand n bisschen schade, dass er keine powerpoint hatte, das war n bisschen blöd (Thomas: ja), aber wenss jetzt nicht funktioniert hat, ist ja okay, den Text fand ich gar nicht so, so schlecht eigentlich, aber, ähm, du hast ziemlich viel darauf geguckt also das und ja (Thomas: „hab ich auch erst gestern gemacht“) und ja ziemlich viel rauf geguckt, ja und das ähm, ja das kam son bisschen unsicher rüber, also nicht als würde er, als würdest du verstehen wovon du redest, grad bei dem thema (Thomas: „ich war ja auch unsicher“), ja, aber trotzdem find ich gut, dass du dann noch mal am letzten tag was gemacht hast, dass du was machst, ja.“ Im Weiteren stimmt der nächste Schüler Lukas der Kritik zwar zu, versucht sie aber abzumildern und endet dann auch mit einem Ratschlag, während der nächste Redner wiederum die zuvor geäußerte Kritik nochmals verstärkt, so dass sich ein weiterer Schüler meldet und die Kritik nochmals relativiert und wiederum mit einem Ratschlag ergänzt. Daraufhin nimmt auch Lukas Thomas nochmals in Schutz und lobt ihn, überhaupt präsentiert zu haben. Der Lehrer schließt sich nun wiederum dem Lob an, dass Thomas überhaupt „trotz all der umstände“ präsentiert hätte, weist ihn dann darauf hin, „nächstes mal früher nachzufragen“ und macht dann eine lange Ausführung dazu, wie er seine Körperhaltung beim Vortragen verbessern könnte, um „souverän zu wirken“, was beim Vortrag das Allerwichtigste sei.

In dieser Feedbackrunde steht der Vortrag des Schülers zur Disposition. Neben der Kritik an der fehlenden Powerpointpräsentation und dem Able-

sen vom Zettel merken weitere hier nicht wörtlich zitierte Kritiker an, er hätte Fragen nicht beantworten können, sei unsicher gewesen, er hätte also nicht so viel gewusst. Gerade in dem drohenden Scheitern von Thomas und den Reaktionen von Mitschülern und Lehrkraft darauf wird die Logik der sozialen Konstruktion von Leistung in Feedbackrunden deutlich, in der es letztlich kein Scheitern geben kann. Wie wird hier also angesichts der Kritik, die die Mitschüler äußern, etwas als individuelle Leistung konstruiert? Und wie reagiert der Schüler Thomas auf die kritischen Rückmeldungen?

Angesichts dessen, dass in dem Vortrag von Thomas augenscheinlich vieles von dem, was die Zuhörenden erwartet haben, nicht realisiert wurde, ist in der Reihung der Beiträge ein Hin und Her zwischen anklagender Kritik und ein Werben um Verständnis bzw. Milde zu beobachten, das durch Verbesserungsvorschläge ergänzt wird. Die Kritik wird im Wesentlichen von allen geteilt, aber unterschiedlich gewichtet. Immer wieder kommen Fürsprecher zu Wort, die zwar mit der Kritik nicht hinter dem Berg halten, sich auch durch Ratschläge als kompetent hervortun, dabei aber darauf drängen, den Vortrag von Thomas an sich schon – wie auch immer gelungen oder misslungen – als Leistung geltend zu machen. Wie genau die Umstände sind, auf die sich hier das Urteil mildernd bezogen wird, bleibt unklar. Doch scheinen sie auch in den Augen des Lehrers auszureichen, um die Versäumnisse teilweise zu entschuldigen. Sich der Vortragssituation gestellt zu haben, wird hiermit als Leistung des Schülers konstruiert.

Die Ausführungen des Lehrers am Schluss führen nun ein Prinzip schulischen Lernens, das von den Mitschülern aufgerufen wird, dass es nämlich auch in Vorträgen darum gehe, sich Wissen angeeignet zu haben und so etwa Fragen beantworten zu können, ad absurdum oder verschieben es zumindest. Genau genommen erteilt der Lehrer Ratschläge dafür, wie man bluffen kann, wenn man die dafür nötige Körpersprache beherrscht. Damit zeigt sich allerdings auch, dass die Leistung einer Präsentation eben nicht (nur) in der Aneignung von Wissen besteht, sondern gerade der Auftritt als Leistung konstruiert wird, worauf auch das Klatschen, das auch diesem Feedback folgt, hindeutet.

Thomas – der Schüler, dessen Produkt und Tun hier zur Debatte steht – lässt das Ganze nun nicht nur einfach über sich ergehen. Vielmehr stellt er sich in den zwischendurch leise eingeworfenen Reaktionen als ehrlich und authentisch sowie angesichts der Kritik auch als reuig dar. Diese Haltung scheint in diesem Setting angesichts der von den Mitschülern geäußerten Kritik erwünscht zu sein. Anders formuliert: Die pädagogische Figuration, in die die Feedback gebenden Mitschüler_innen und Lehrkraft sowie der Feedback empfangende Schüler hier geraten bzw. gebracht werden, erinnert an ein ‚Tribunal‘. Der angeklagte Schüler sieht sich nicht nur Anklägern gegenüber, sondern auch ihn verteidigenden Fürsprechern. Sich glaubwürdig einsichtig zu zeigen, scheint das Strafmaß mildern zu können.

In dem dritten Fall, der noch herangezogen wird, wird eine Mitschülerin von ihren Mitschüler_innen für ihren Auftritt über die Maßen gelobt. Die Schülerin war zu Beginn der Präsentation von Mitschüler_innen und Lehrkraft ermutigt worden, trotz ihrer Aufregung, die sich u.a. in Tränen gezeigt hatte, ihre Präsentation vorzuführen (vgl. Idel/Rabenstein 2013). Die Feedbackrunde verläuft folgendermaßen:

Tim sitzt an der Seite auf einem Tisch und wedelt mit den Armen, während er als Erster spricht: „also, ich finds gut, dass du dich getraut hast (2) und man hat gesehen dass du was kannst, aber, is was normales wenn-wenn du dich noch nicht traust, das is bei mir auch mal passiert, aber irgendwann, ich glaub, nicht mehr lange, (schaut in die Runde) du wirst so wie-wie wir alle vor-vortragen, also einfach (.) normal (*macht eine Schubbewegung mit dem linken Arm*) wenn-wenn du uns besser kennen lernst“. Ein weiterer Schüler wird aufgerufen: „ja, ähm, ich find auch dass man, eigentlich, ob-obwohl du so extrem aufgeregt warst, also jeder ist bei nem Vortrag aufgeregt, aber ich finds gut dass du noch trotzdem gemacht hast dann, und man hat gemerkt dass, äh, dass ihr euch viel mühe gegeben habt mit dem Vortrag, die power point war schön und auch mit so, (deutet auf die gebastelten Waben vor sich auf dem Boden) das muss ja echt extrem lange gedauert haben das zu machen, und ähm, ich finde, du, ähm also als du vorne gestanden hast dann hast du eigentlich gar nicht mehr so aufgeregt gewirkt also, find ich hast du extrem gut gehalten eigentlich den Vortrag (.)“ Nachdem sich ein weiterer Schüler geäußert hat, beendet die Lehrkraft das Feedback: „ich finde das ganz toll wie du jetzt nach som richtigen tief am anfang ganz prima dich wieder eingekriegt hast wie irgendjemand sagte (...) man hats gar nicht mehr gemerkt dass du kurz vorher noch irgendwie dachtest es geht gar nicht, und du hast dann wieder ganz deutlich und entspannt gesprochen.“

In den Bewertungen, die die Schüler_innen hier vornehmen, stellen sie die im Vorfeld des Vortrags thematisierte Aufregung der Mitschülerin ihrem Urteil mildernd in Rechnung: Ihr Lob gilt dem Vortragen der Mitschülerin unter den Bedingungen der Schwierigkeiten, die sie gezeigt hat, überhaupt mit dem Vortrag zu beginnen. In den bewertenden Kommentierungen wird die Leistung dieser Schülerin als Überwindung ihrer Aufregung konstruiert. Anhand der von allen beobachteten Performanz – die Mitschüler_innen bezeugen, dass sie es dieses Mal geschafft hat – wird auf die Zukunft geschlossen – es wird prophezeit, dass sie wie alle wird vortragen können. In diesem Zusammenhang können die Rückmeldungen der Mitschüler_innen ebenfalls als Konstruktionen von ‚Leistung‘ verstanden werden, nämlich als Konstruktionen eines für alle evidenten – weil angesichts von sichtbaren Schwierigkeiten der Mitschülerin dennoch – erfolgreichen Tuns, das zudem als Anfang einer Entwicklung gedeutet wird. Die Nachsicht und Milde, die die Mitschüler_innen in diesem Fall der Schülerin gegenüber walten lassen, erlaubt ihnen zugleich, sich selbst als souverän in Präsentationssituationen und in der Entwicklung schon weiter darzustellen. Demgegenüber wird für die Schülerin eine Entwicklungsnotwendigkeit konstruiert.

Insofern wohnen auch die Mitschüler_innen nicht einfach nur einem Öffentlichmachen von Bewertungen bei. Indem sie aufgefordert sind, Beobachtungen zur Performanz des Schülers/der Schülerin zu formulieren und diese als Indizien für Leistung auszuweisen, werden sie zu Zeugen der Leis-

tungen ihrer Mitschüler_innen gemacht. Dass sie in ihren Kommentierungen ein Tun eines anderen als beobachtetes Können somit als Leistung bezeichnen, konstituiert das mit, was als Können des Einzelnen gilt. Ein Tun, ein Verhalten, ein Produkt wird somit nicht mehr allein durch die dazu autorisierten Bewertungspraktiken einer Lehrkraft möglich. Von den Mitschüler_innen werden allerdings verschiedene Sprecherpositionen eingenommen: Wie sich am zweiten Fall gezeigt hat, sprechen die Mitschüler_innen aus den Positionen der Anwaltschaft sowie der Ankläger. Dabei äußern sie sich nicht nur zu Indizien, sondern plädieren auch für ein bestimmtes Urteil. Der Lehrkraft obliegt es dann, das Urteil zu sprechen.

Die Schüler_innen, deren Tun bzw. deren Produkt bewertet werden, verbleiben während der Feedbackrunde in der Regel in der von ihnen zuvor für die Präsentation eingenommenen zentralen Vortragsposition. Sie stehen vor der Tafel oder neben dem Vortragspult, auf dem der Laptop steht bzw. von dem aus sie ihre Präsentation vorgeführt haben. Sie hören zu, scheinen mehr oder weniger in ihrer zentralen Position auszuharren, die Prozedur über sich ergehen zu lassen. Ihre mimischen und gestischen Reaktionen auf die bewertenden Kommentierungen von Mitschüler_innen und Lehrkraft sind der Beobachtung der Sprechenden gleichsam ausgesetzt. Auch dieses Moment scheint zum Auftritt selbst dazuzugehören, ist insofern auch der korrigierenden Rückmeldung durch die Lehrkraft ausgesetzt, die dann, wenn die Schüler_innen sich zu erklären, zu rechtfertigen oder Kommentierungen zurückzuweisen beginnen, sie ob der ‚richtigen‘ einzunehmenden, still zuhörenden Haltung ermahnt. Gerade auf die Einhaltung dieser Regel – sich nicht zu rechtfertigen, sondern Rückmeldungen hinzunehmen –, scheint die Lehrkraft großen Wert zu legen. Die Reue zeigenden Zwischentöne von Thomas im zweiten Fall werden hingegen nicht sanktioniert.

Insgesamt zeigt sich hier: Im Zentrum der Rückmeldungen zu Präsentationen stehen soziale Konstruktionen von bestimmten Qualitäten des Produkts und des Auftretens der Schüler_innen als individuelle Leistung. Durch wiederholtes Hervorheben durch die Mitschüler_innen – also durch deren Zeugenschaft – wird das in der Präsentation Gezeigte zu einer individuellen Leistung. Dabei ist auch das Präsentieren bzw. Auftreten an sich schon ein als Leistung gewürdigtes Tun. Generiert wird auf der einen Seite Wissen über Wirkungen des Auftretens auf Dritte und der im Zusammenhang damit zugeschriebenen Kompetenzen. Dass in den Rückmeldungen Redundanzen auftreten – häufig geben Schüler_innen nacheinander nahezu wortgleiche Rückmeldungen –, scheint dabei erwünscht; Redundanzen scheinen nicht nur die Glaubwürdigkeit, sondern auch die performative Wirkung des Feedbacks, zur ‚Selbstoptimierung‘ jedes Einzelnen beizutragen, zu bestärken. Auf der anderen Seite wird auch Wissen darüber generiert, wie eine bestimmte Wirkung beim Auftreten erzielt werden kann. Den Schüler_innen, deren Präsentation jeweils zur Debatte steht, wird dabei keine Möglichkeit gegeben, sich zu dem eigenen Tun bzw. den Bewertungen

der anderen ins Verhältnis zu setzen. Vielmehr ist gerade das unkommentierte stillschweigende Zuhören der Einschätzungen der anderen Teil des subjektivierenden Moments des Feedbacks, Entwicklungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten für jeden zu generieren. In das stillschweigende Hinnehmen der Kommentierungen der anderen ist ein bejahendes Moment eingelagert. Es wird also schlicht vorausgesetzt, die geäußerten Vorschläge würden im Sinne einer Verbesserung in die Arbeit an sich selbst aufgenommen. Letztlich liegt ein möglicher Effekt des Feedbacks in der Subjektivierung der Schüler_innen als sich selbst entwickelnde Lernsubjekte.

2.3 Feedback zu einem unbenoteten Mathetest

Von Zeit zu Zeit schreiben die Schüler_innen der Jahrgänge 7 bis 9 in bestimmten Fächern Tests an einem selbst gewählten Zeitpunkt, die sie zudem selbst korrigieren sollen. In der 10. Klasse geht es dann in einigen Fächern allerdings um die Vorbereitung des mittleren Schulabschlusses. Die Tests werden zu einem für alle verbindlichen Zeitpunkt geschrieben und der Lehrer korrigiert sie. Das im Folgenden beschriebene Ritual ihrer Rückgabe erinnert an die Rückgabe von Klassenarbeiten: Die Lehrkraft verkündet gute und schlechte Ergebnisse und teilt die Tests begleitet von klassenöffentlichen pädagogischen Kommentierungen über die erbrachte und noch zu erbringende Leistung einzelnen Schüler_innen aus (vgl. Meier 2015). Es unterscheidet sich jedoch hinsichtlich der Position, die der Lehrende den als Leistung ausgemachten und zu übenden Anstrengungen der Schüler_innen gegenüber einnimmt, von der Rückgabe benoteter Klassenarbeiten.

Die Lehrkraft ist dabei, die korrigierten Mathetests auszuteilen. Noten gibt es keine unter den Tests, nur Prozentzahlen zu dem Anteil der richtig gelösten Aufgaben. Der Lehrer lobt einzelne Schüler_innen direkt, weist dabei darauf hin, dass das stetige Üben von Bedeutung ist, gerade in Mathe, und weil man, wenn man in einer Arbeit gut abgeschnitten hat, das nächste Mal schwierigere Aufgaben bekommt. Er bittet darum, dass sich jeder anstrengt, um in Mathe zu bestehen. Der Lehrer beginnt mit dem Verteilen der Tests, indem er einzelne Schüler_innen mit Namen aufruft, laut kommentiert, wie gut oder schlecht sie abgeschnitten haben – dabei überwiegen die Hinweise, dass die Schüler_innen sich weiter anstrengen sollen –, und diese sich die Tests von vorn abholen. „maria immerhin einiges haste geschafft aber du musst noch viel üben ne.“ „maik zweiter test immerhin haste da einiges schon gewusst – die waren ja super leicht aber haste hingekriegt.“ Eine Reihe von Schüler_innen möchte wissen, welche Note es gewesen wäre, wenn es Noten gegeben hätte. Der Lehrer antwortet darauf nicht. Corinna wird von dem Lehrer getröstet. Er versucht sie aufzubauen, ihr Mut zu machen. Sie scheint sehr unzufrieden mit ihrem Ergebnis, er redet, sie ist still und sagt nicht genau, worüber sie enttäuscht ist.

Der Lehrer tritt hier in der Position des Ermunterers zu weiterer und größerer Anstrengung auf: Einem Trainer gleich ermutigt er zu weiterem Üben und weist auf den Ertrag der Anstrengung hin. In den auf Einzelne bezogenen pädagogischen Kommentierungen stellt er das, was im Test gekonnt wurde, als Leistung des Einzelnen heraus und fordert gerade damit zu weiterer Leistung auf. Dabei wird deutlich, dass auch ein jetzt schon erreichtes

gutes Ergebnis nicht ausreicht, da der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben noch gesteigert werde. Letztlich werden alle aufgefordert, sich mehr anzustrengen. Dabei markiert die Bitte der Lehrkraft, dass alle sich anstrengen sollen, um zu bestehen, auch, dass sie es nicht in der Hand hat, welche Leistungen die Schüler_innen letztlich zu zeigen in der Lage sein werden.

Leistung wird damit hier in hohem Maße als Vermögen eines Einzelnen konstruiert, also als das, was er oder sie bei entsprechendem Einsatz, entsprechendem Üben und entsprechender Anstrengung zu tun in der Lage ist oder sein wird. Die damit unterstellte Entwicklungsfähigkeit des Einzelnen lässt sich somit auch als Rückseite der erwarteten Anstrengungsbereitschaft als Voraussetzung von Leistung verstehen.

3. Entwicklung statt Scheitern. Zum Subjektivierungsmodus der Leistungsbewertung im individualisierenden Unterricht

In den skizzierten Praktiken sind drei Relationierungen von (Selbst-)Einschätzungen und Einschätzungen anderer bezüglich der Leistung von Schüler_innen zu beobachten: Zum einen beobachten und bewerten alle Schüler_innen ihr eigenes Planen und Vorgehen mit dem Instrument des Lernplaners und können dabei stets auch mit Bezug auf die zu führende Dokumentation in Form der Lernplaner von anderen und der Lehrkraft beobachtet werden. Zum anderen sind in Feedbacks zu Präsentationen alle aufgefordert, das Produkt und das Tun von Mitschüler_innen zu bewerten. Dabei werden sie ebenfalls von der Lehrkraft beobachtet, die als Letzte in Feedbackrunden spricht und das Tun und die Produkte der Schüler_innen durch die Blicke der anderen abschließend bewertend kommentiert. Zudem werden schriftliche Erzeugnisse Einzelner von der Lehrkraft bewertet und diese Bewertungen klassenöffentlich verkündet. In diesem Konglomerat aus Praktiken und den Relationierungen der bewertenden Perspektiven werden Ansprüche an Leistung ins Spiel gebracht, mit Bedeutung versehen und/oder modifiziert. Die mit den skizzierten Praktiken einhergehenden Veränderungen dessen, was als Leistung im individualisierenden Unterricht gilt, lässt sich mit der These der Verschiebung von Leistung fassen (vgl. Rabenstein/Idel/Ricken 2015). Drei zentrale Aspekte der Verschiebung von Leistung, die in den beschriebenen Praktiken der Rückmeldung eine Rolle spielen, dabei ineinander übergehen bzw. sich wechselseitig verstärken können, sollen im Folgenden pointiert hervorgehoben werden.

Erstens ist deutlich geworden, dass gegenüber bisherigen Beschreibungen unterrichtlicher Konstruktionen von Leistung im individualisierenden Unterricht eine *Umcodierung von Leistung* zu beobachten ist: In den Anspruch der selbstständigen Organisation von Lernprozessen gehen Erwartungen an die Regulation des Selbst beim Planen und Beobachten der eigenen Planungen bzw. deren Umsetzung ein. Diese implizieren in hohem Maße Erwartungen an die Beobachtung des arbeitenden bzw. lehrenden Selbst. In den Anspruch der Präsentation von Ergebnissen gehen Erwartun-

gen an Produkte und deren adressatenbezogene Darstellung sowie an souveränes Auftreten ein. Die Liste ließe sich fortsetzen.

Zweitens lässt sich in den beschriebenen Praktiken und insbesondere dann, wenn mit Kompetenzrastern gearbeitet wird, ein zunehmender Anspruch auf *Transparenz von multiperspektivisch angelegten Leistungsbewertungen* beobachten: Beschrieben wurden Gelegenheiten in Feedbackrunden zu Präsentationen, die Leistung Einzelner öffentlich zu kommentieren und zu bewerten. Während in den beschriebenen Fällen die zugrunde gelegten Kriterien als schon eingeübt erscheinen und somit implizit bleiben, lässt sich der Anspruch auf Transparenz hier auch daran festmachen, dass das Tun und die Produkte der Schüler_innen aus verschiedenen Perspektiven kommentiert und als Leistung bewertet werden.

Drittens findet die Leistungsbewertung im individualisierenden Unterricht in den untersuchten Situationen im Horizont der *Veränderbarkeit des ‚Selbst‘* statt. In unterschiedlicher Weise lässt sich in den beschriebenen Situationen beobachten, dass und wie daran gearbeitet wird, dass sich das Tun der Schüler_innen an Vorgaben zu Abläufen und der Organisation von Arbeit (Festlegung von Tages-/Wochenzielen etc.), an Kriterien eines Produkts (z.B. Anschaulichkeit einer Powerpointpräsentation durch Bilder) bzw. des Auftretens (z.B. freies Sprechen) und einer grundlegenden Anstrengungs- und Entwicklungsbereitschaft ausrichtet bzw. auszurichten hat. Die Bewertungen des Tuns bzw. der Produkte haben nicht die Funktion, am Endpunkt einer Arbeitsphase über Erfolg oder Nicht-Erfolg zu entscheiden und diesen – wie bei der Vergabe von Noten – in der Zeit zu fixieren. Sie sind vielmehr auf das Ausmachen von Möglichkeiten ausgerichtet bzw. auf eine Entwicklung, deren Horizont in den wertenden Rückmeldungen schon in Augenschein genommen wird. Dies gilt auch für solche Situationen, in denen sich die Schüler_innen gern an Noten orientieren würden, wie bei der Rückgabe des unbenoteten Tests, in der die Lehrkraft die Bedeutung der Testergebnisse für die noch zu erbringende Entwicklung betont. Die Funktion von den hier beobachteten Rückmeldungen zu Leistung ist es also, normative Horizonte der Veränderung und Entwicklung des Einzelnen zu eröffnen.

Mit der Verschiebung von Leistung im individualisierenden Unterricht gehen auch bestimmte Modi der Objektivierung und Subjektivierung von Leistung einher. Mit der immer mehr für die Positionierung des Einzelnen notwendig erscheinenden Relationierung von ‚Selbst- und Fremdeinschätzungen‘ ist zweierlei verbunden: In einer Art Zeugenschaft und damit verbundener kommunikativer Validierung der Leistung Einzelner wird der Anspruch auf Geltung der Leistungsbewertung verstärkt. Und indem sich der Einzelne kaum zu seinem Tun bzw. seinem Produkt und den zugeschriebenen Bewertung verhalten kann, erscheint es alternativlos, die entstehenden Fähigkeits- und Kompetenzprofile als Abbilder des Selbst anzunehmen, hinzunehmen, zu akzeptieren und mit subjektiver Bedeutung zu versehen.

Auf diese Weise wird also an der sozialen Konstruktion von ‚Selbsteinschätzungen‘ der Schüler_innen gearbeitet.

Es ist zu erwarten, dass mit der Einführung von hier nicht näher thematisierten – externen – Formen standardisierter Leistungsmessung (wie Lernstandserhebungen, Vergleichsarbeiten, zentralen Prüfungen etc.) eine Verschiebung der innerschulischen Leistungsregime einhergeht, die auch für die Subjektivierungsprozesse von Lehrenden und Lernenden nicht folgenlos bleiben dürfte. Mit der erhöhten Fremdbeobachtung durch standardisierte Mess- und Evaluationsverfahren nicht nur der Leistung von Schüler_innen, sondern auch der Leistung von Lehrkräften in Bezug auf die Leistung ‚ihrer‘ Schüler_innen geht innerschulisch ein erhöhter Anspruch auf prozessbegleitende Beratung von Schüler_innen und deren verstärkte Partizipation an den Einschätzungen von Leistungsbereitschaft, Leistungsvermögen und Leistungsbewertungen einher. Die beschriebenen Praktiken der Rückmeldung zu Leistung lassen sich vor diesem Hintergrund auch als Praktiken der Initiierung bzw. wechselseitigen Vergewisserung und Bestätigung von Steigerungsbemühungen von Leistung als einem individuell zu erbringenden Tun oder Produkt verstehen. Die Art und Weise, wie Schüler_innen an diesen ‚Sprachspielen‘ zu partizipieren wissen, führt nicht zuletzt auch zu Bewertungen als mehr oder weniger leistungsbereite Schüler_innen.

Insbesondere die Frage nach der Negativität von Leistung, der systematischen Produktion von Verunsicherungen und Enttäuschungen im Zusammenhang mit Leistung, führt zu weiteren Fragen, die bezüglich der beschriebenen Figur der Verschiebung von Leistung zu verfolgen wären. Praxeologisch wäre etwa weiter zu fragen, wie, wann, von wem und zu was Reflexion und Beratung als Moment einer Bearbeitung der Kontingenz von Leistung und Leistungssteigerung innerschulisch realisiert werden. Das Verhältnis von Leistung und Beratung wäre auf diese Weise noch genauer zu verstehen. Im Zusammenhang damit könnte ein verändertes Verständnis von Unterricht zutage treten, eines Unterrichts, der zum Training wird, während sich die Instanz zur Leistungsprüfung – realisiert mithilfe von standardisierten Leistungsmessungen – ins Außen der Schule verlagert.

Literatur

- Behrmann, Laura/Eckert, Falk/Gefken, Andreas/Berger, Peter A. (Hrsg.) (2017): ‚Doing Inequality‘ – Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS (i. Dr.)
- Brau, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.) (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich

- Breidenstein, Georg/Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Thompson/Jergus/Breidenstein (2014): 89-109
- Breidenstein, Georg/Zaborowski, Katrin U. (2013): Unterrichtsalltag, Verhaltensregulierung und Zensurengebung. Zur Schulformspezifik schulischer Leistungsbewertung. In: Dietrich/Heinrich/Thieme (2013): 293-312
- Budde, Jürgen/Blosse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.) (2015): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim und München: Beltz Juventa
- Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.) (2013): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“. Wiesbaden: VS
- Ditton, Hartmut/Müller, Andreas (Hrsg.) (2014): Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsbeispiele. Münster u.a.: Waxmann
- Gellert, Uwe/Hümmer, Anna-Marietha (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11. 2. 288-311
- Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang/Trautwein, Matthias (Hrsg.) (2014): Lernverlaufsdiagnostik. Göttingen: Hogrefe
- Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.) (2016): Professionsentwicklung und Schulstrukturenreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2013): „Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 2. 2. 38-57
- Kalthoff, Herbert (1995): Die Erzeugung von Wissen. Die Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 41. 6. 925-939
- Kalthoff, Herbert (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: Zeitschrift für Soziologie 25. 2. 106-124
- Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3. 3. 429-446
- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.) (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich
- Meier, Michael (2015): Greta und die Praktiken des Schulerfolgs. In: Bräu/Schlickum (2015): 65-78

- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Ricken, Norbert (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde. In: Budde/Blasse/Bossen/Rißler (2015): 241-258
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59. 5. 668-690
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Steinwand, Julia/Breuer, Anne (2014): Leistung, Alter und Entwicklung. Zur Re-Inszenierung von Differenzen im individualisierenden Unterricht. In: Kleiner/Rose (2013): 135-155
- Rabenstein, Kerstin/Steinwand, Julia (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht: Ethnographische Videobeobachtungen. In: Rauin/Herrle/Engartner (2016): 242-262
- Rauin, Udo/Herrle, Matthias/Engartner, Tim (Hrsg.) (2016): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim und München: Beltz Juventa
- Reh, Sabine/Berdelmann, Kathrin/Scholz, Joachim (2015): Der Ehrtrieb und unterrichtliche Honorierungspraktiken im Schulwesen um 1800. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs. In: Schäfer/Thompson (2015): 37-60
- Rose, Nadine/Gerkmann, Anna (2015): Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen. In: Zeitschrift Qualitative Forschung 16. 2. 191-210
- Schäfer, Hilmar (2013): Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie. Weilerswist: Velbrück
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2015): Leistung. Paderborn: Schöningh
- Steinwand, Julia (in Vorbereitung): Individualisierung von Ungleichheiten. (Manuskript Dissertation Universität Göttingen)
- Steinwand, Julia/Schütz, Anna/Welling, Anna (2017): Doing Difference beobachten – Selbständigkeit als Leistung im individualisierten Unterricht. In: Behrmann/Eckert/Gefken/Berger (2017): i. Dr.
- Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.) (2014): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück
- Verheyen, Nina (2014): Die soziale Konstruktion individueller Leistung. Forschungsperspektiven zwischen Geschichts- und Sozialwissenschaften. In: Neue politische Literatur 59. 1. 63-87

Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschule. Wiesbaden: VS

Jörg Nicht, Thomas Müller

Zwischen individueller Zurechnung und sozialer Hervorbringung.

Vorüberlegungen zu einem sozialtheoretischen Verständnis von Leistung

Wie ist Leistung möglich? Wer diese Frage zu beantworten versucht, kann sich schnell verlieren. Denn zunächst einmal ist zu klären, was „Leistung“ überhaupt bedeutet. Schon ein flüchtiger Blick auf öffentliche und wissenschaftliche Debatten der letzten Jahrzehnte zeigt, wie diffus der Leistungsbegriff ist – er kann sich auf eine Fähigkeit, einen Prozess oder ein Ergebnis beziehen, er kann das Verhältnis von Aufwand und Ertrag meinen oder die pro Zeiteinheit vollbrachte Arbeit, die Erfüllung einer bestimmten Norm oder die zielgerichteten Aktivitäten eines Systems (vgl. Joerges 1980). Beschränkt man sich angesichts dessen lieber gleich auf sozial- und geisteswissenschaftliche Diskussionen, nimmt die Verwirrung womöglich noch zu. Denn nun ist neben dem Begriff der Leistung auch noch das Leistungsprinzip zu berücksichtigen, das für moderne Gesellschaften fundamentale Bedeutung haben soll und das manche als eine Errungenschaft betrachten, andere hingegen als eine Zumutung. Ein erster Annäherungsversuch fällt somit durchwachsen aus und führt zu der paradoxen Erkenntnis, dass „Leistung“ als Begriff ebenso unbestimmt wie umstritten ist, als Prinzip aber für unverzichtbar bzw. unvermeidlich gehalten wird. Beides lässt sich nicht nur für sich genommen, sondern auch wechselseitig steigern und zuspitzen: Je wichtiger das Leistungsprinzip in der zeitgenössischen Gesellschaft werde und je entgrenzter es wirke, desto dehnbarer und beliebiger werde, was mit Leistung eigentlich gemeint sei (vgl. Seyfarth 1969; Dreitzel 1974; Distelhorst 2014).

Die vielfach konstatierten Aufweichungen und Verschiebungen im Bedeutungsspektrum von „Leistung“ führen zu unterschiedlichen Reaktionen. Zwei davon möchten wir erwähnen, weil sie für die folgenden Überlegungen relevant sind. Die eine Reaktion besteht darin, radikal mit dem Leistungsprinzip zu brechen und sich von seinen Prämissen und Implikationen loszusagen. Dies fordert beispielsweise der Politikwissenschaftler Lars Distelhorst (2014), der mit dem Leistungsprinzip auch den modernen Individualismus verwirft, der „die Gesellschaft in eine lose Ansammlung von Individuen verwandelt, die leicht zu kontrollieren sind“ (ebd., S. 170). Distelhorst geht es um „Einsicht in unsere Gemeinsamkeiten“, welche die Möglichkeit eröffnen soll, „die Struktur des Sozialen neu [zu] definieren“

(ebd.). Die andere Reaktion ist nicht „strikt parteiisch“ (ebd., S. 20), sondern eher distanziert. Sie versucht, die Veränderungen im Bedeutungsspektrum von „Leistung“ möglichst genau zu beschreiben und zu zeigen, dass der mit dem Leistungsprinzip einhergehende Anspruch, „Einkünfte, Zugänge, Ränge und Ämter allein nach den Maßstäben von Wissen und Können zu vergeben“ (Neckel/Dröge 2003, S. 94), zusehends ausgehöhlt wird. Mit der zunehmenden Orientierung am Erfolg scheint ein performativer Leistungsbegriff an Bedeutung zu gewinnen, „dem es nicht auf erworbene Kenntnisse, sondern auf die gelungene Darstellungsweise von Körper und habituellem ‚Typik‘ ankommt“ (ebd., S. 101).

Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich auf einen elementaren, oft als selbstverständlich vorausgesetzten Aspekt, der sich direkt auf die Frage bezieht, wie Leistung möglich ist. Es geht um die Auffassung, dass das Hervorbringen einer Leistung ein Vorgang ist, der in einem Individuum stattfindet bzw. durch ein Individuum vollzogen wird. Diese Auffassung scheint eine Bedingung dafür zu sein, Leistungen Individuen zurechnen zu können, und zählt insofern auch zu den Voraussetzungen der schulischen Leistungsbewertung, auf die wir uns in diesem Beitrag konzentrieren. Wir möchten diese Auffassung im Folgenden problematisieren, ohne dabei jedoch von vornherein Partei zu ergreifen. Unser Beitrag ist vielmehr als eine Erkundung gedacht: Ausgehend von Zweifeln an einer grundlegenden Selbstverständlichkeit suchen wir nach alternativen Antworten auf die Frage, wie Leistung möglich ist. Die Suche findet auf dem Terrain der Sozialtheorie statt, weil wir hier am ehesten Ansätze vermuten, mit denen Leistung als ein soziales Phänomen erfasst werden kann, das über Individuen und ihre Eigenschaften hinausgeht und sich nicht hierauf zurückführen lässt. Mit dieser Vermutung ist ein bestimmtes Verständnis von Sozialtheorie impliziert, das wir kurz erläutern möchten, weil die Bezeichnung „Sozialtheorie“ keineswegs einheitlich, sondern in einer Vielzahl von Bedeutungen verwendet wird. Zuweilen ist damit Theoriebildung im Fach Soziologie gemeint, zuweilen eine Form der Gesellschaftsanalyse, die disziplinäre Grenzen überschreitet. Wir knüpfen im Folgenden an den Vorschlag von Hans Joas und Wolfgang Knöbl (2004) an, Sozialtheorie logisch wie historisch als ein Denken zu charakterisieren, dem ein „individualismuskritischer Impuls“ (ebd., S. 9) zugrunde liegt und das die Frage, worin „die adäquate Zugangsform zum Phänomen des Sozialen“ (ebd., S. 10) besteht, auf eine spezifische Weise zu beantworten sucht.¹

1 Aus unserer Sicht ist diese Charakterisierung trotz ihrer Allgemeinheit trennscharf genug, um zwischen Sozialtheorie und Sozialphilosophie zu unterscheiden. Orientiert man sich etwa an den sieben Bestimmungsweisen des Begriffs „Sozialphilosophie“, die Detlef Horster (2005, S. 7f.) anführt, so wird deutlich, dass keine dieser Bestimmungen genau den Aspekt trifft, den Joas und Knöbl betonen. Am ehesten käme vielleicht die siebte Bestimmung in Betracht, wonach Sozialphilosophie jene Disziplin sei, „die das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft und die sich daraus ergebenden Probleme aufgreift“ (ebd., S. 8). Allerdings sollte man auch diese Themenstellung nicht verwechseln mit einer

Kurz zur Gliederung des Beitrags: In Abschnitt 1 und 2 diskutieren wir die Annahme, Leistung sei eine individuelle Angelegenheit. Wir stellen zunächst klar, dass mit dieser Auffassung die soziale Rahmung von Leistung nicht einfach ausgeblendet wird, sondern in bestimmten Hinsichten – etwa bei der Bewertung durch andere Personen – sogar unstrittig ist. Anschließend erwähnen wir zwei Einwände, die den Schluss nahelegen, das Zustandekommen einer Leistung sei ein soziales Phänomen und nur unzureichend erklärt, wenn man es einzelnen Personen zuschreibt. Aus diesen Einwänden leiten wir zwei grundsätzliche Fragen ab und begeben uns auf die Suche nach alternativen, sozialtheoretischen Auffassungen von Leistung. In Abschnitt 3 gehen wir ausführlich auf aktuelle Beiträge aus der ethnografischen Schul- und Unterrichtsforschung ein, welche die soziale Konstruktion von Leistung aus einer praxistheoretischen Perspektive untersuchen und uns in verschiedener Hinsicht anregend und aufschlussreich erscheinen. In Abschnitt 4 und 5 formulieren wir Rückfragen an diese Beiträge, die sich auf deren Leistungsverständnis und auf das Verhältnis von Hervorbringung und Zurechnung von Leistungen beziehen. In einem Fazit halten wir fest, dass es für eine sozialtheoretische Rekonzeptualisierung von Leistung nicht ausreicht, allein Leistungsbewertungen als soziale Praktiken zu beschreiben. Auch der Prozess der Leistungserbringung im engeren Sinne wäre als ein soziales, überindividuelles Phänomen zu behandeln. Der Beitrag endet mit einigen knappen Hinweisen dazu, an welche Diskussionsstränge angeknüpft werden könnte, um diese Aufgabe zu bewältigen.

1. Zweifel an der Zurechnung

Üblicherweise wird Leistung als etwas *Individuelles* begriffen – als Prozess und/oder Produkt individueller Anstrengungen, Einstellungen, Fähigkeiten, Tätigkeiten, Verhaltensweisen etc. In der Zentrierung auf und in der Zurechnung zu Individuen scheint der kleinste gemeinsame Nenner ansonsten ganz unterschiedlicher Leistungsverständnisse zu bestehen, der keiner weiteren Erklärung bedarf. Dies betrifft nicht nur die alltags- und umgangssprachliche Rede über Leistungen, sondern auch sozial- und erziehungswissenschaftliche Thematisierungen. In alten wie neuen, theoretischen wie empirischen, kritischen wie affirmativen Beiträgen wird immer wieder mehr oder weniger beiläufig vermerkt, dass der Bezugspunkt für Leistung das Individuum ist, d. h. eine einzelne Person in ihrer Einmaligkeit und Besonderheit.² Dies für eine Selbstverständlichkeit zu halten, ergibt sich allein

individualismuskritischen Herangehensweise, die nach einem alternativen, gegenstandsangemessenen Zugang zum Phänomenbereich des Sozialen fragt (vgl. hierzu auch Simmel 2008 sowie Baert/Carreira da Silva 2010).

2 Freilich ist es heute durchaus üblich, Leistung nicht nur einzelnen Personen zuzuschreiben, sondern auch Einheiten, die über einzelne Personen hinausgehen, wie Gruppen, Organisationen (z. B. Schulen, politische Parteien) oder gesellschaftlichen Funktionssystemen („Bildungssystem“, „Gesundheitssystem“, „die Politik“ etc.). Vorausgesetzt wird

schon aus der Logik des Leistungsprinzips, das in Gesellschaften gilt, die sich als meritokratisch begreifen. Das Modell der „Leistungsgesellschaft“ besagt, dass individuelle Leistung die Voraussetzung für die Erteilung gesellschaftlicher Gratifikationen in Form von Noten, Status, Prestige, Einkommen, Macht etc. bildet bzw. „Individuen ihre gesellschaftliche Stellung durch eine ihnen zurechenbare Leistung erwerben“ (Schäfer/Thompson 2015, S. 8; kursiv i.O.).

Obwohl das Leistungsprinzip im Allgemeinen sowie einzelne Leistungsbegriffe auf vielfältigste Weise diskutiert wurden, stand deren Individuumzentrierung vergleichsweise selten in Frage. Das heißt jedoch nicht, dass Leistung in den einschlägigen Debatten ausschließlich als ein nicht-sozialer, isolierter, gänzlich kontextfreier Sachverhalt gedeutet wurde. Mindestens in dreifacher Hinsicht steht die soziale Rahmung von Leistung weitgehend außer Frage:

1. Schon der Alltagsverstand legt es nahe, Leistung an die Hervorbringung von etwas Nützlichem zu binden und insofern sozial zu verankern. Salopp formuliert: „Wer etwas erschafft, das für niemanden von Nutzen ist, hat nichts geleistet, sondern sich wahrscheinlich einen schönen Tag gemacht“ (Distelhorst 2014, S. 13). Die Bindung von Leistung an einen Nutzen für sich und für andere scheint jedoch in der gegenwärtigen Gesellschaftsformation zu zerbrechen: „Als Leistung kandidieren im Marktkapitalismus einzig diejenigen menschlichen Betätigungen, die einer ökonomischen Verwertungsrationalität zugänglich sind und nicht etwa nützliche Beiträge zu einem sozialen Ganzen“ (Neckel/Dröge 2003, S. 102).

2. Kaum jemand bestreitet zudem, dass das Leistungsprinzip als (Vergleichs-)Maßstab für die gesellschaftliche Platzierung von Individuen eine soziale Norm darstellt – ganz gleich, ob man diese nun befürwortet oder ablehnt, für die einzige normative Ressource bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften, für ein ideologisches Konstrukt oder für beides gleichermaßen hält (so z. B. Honneth 2003a, S. 174ff.).

3. Angesichts der seit Jahrzehnten diskutierten Schwierigkeiten, Leistung objektiv zu messen, akzeptiert man heute meist auch, dass individuelle Leistungen intersubjektiv erfasst und überprüft werden und es deshalb „keinen Begriff von Leistung geben kann, der nicht auf einem Werturteil beruht“ (Dreitzel 1974, S. 39). Leistungsmessung und Leistungsbewertung, darin scheint Konsens zu bestehen, sind weder rein objektive noch rein subjektive Angelegenheiten, sondern an Kriterien gebundene, intersubjektive Prozesse und insofern sozial. Nicht in Frage steht somit, dass das Feststellen und Bewerten, kurz: die Zurechnung von Leistung ein sozialer Prozess ist, bei dem in der Regel etwas Bestimmtes (die einzelne Leistung als Produkt) und/oder jemand konkretes (die Person, die diese Leistung vollbringt)

dabei, dass es sich in all diesen Fällen um Akteure handelt, d. h. um Einheiten, die fähig sind, Handlungen auszuführen bzw. sich aktiv zu verhalten – ganz wie eine einzelne Person.

in Relation steht zu jemand anderem (zu der Person, die anhand von Kriterien eine Leistung als solche identifiziert).

Auch wenn die genannten Aspekte auf die soziale Rahmung von Leistung deuten, vertragen sie sich problemlos mit der Überzeugung, dass Leistungen (letztlich) von Individuen erbracht werden. Ob neben der Leistungsmessung und -bewertung auch das Vollbringen und Zustandekommen einer Leistung – das Leisten selbst – als ein soziales Phänomen verstanden werden sollte – diese Frage taucht allenfalls am Rande auf. Sie ergibt sich aus Zweifeln daran, ob man gerade in komplexen und kooperativen Prozessen der Hervorbringung materieller und ideeller Produkte die Beiträge einzelner Personen identifizieren kann. So hatte beispielsweise der Soziologe Claus Offe bereits 1970 darauf hingewiesen, dass sich infolge der Automatisierung und Mechanisierung industrieller Arbeit „unterschiedliche individuelle Arbeitsergebnisse nicht mehr isoliert ermitteln lassen“ (Offe 1970, S. 145) und die „Kategorie kompetitiv offenbaren, individuellen Leistungsvermögens“ (ebd., S. 166) dementsprechend irrelevant und fragwürdig werde. Doch bislang ist die Zurechnung von Leistungen zu Individuen eine Selbstverständlichkeit geblieben, obwohl damit, wie Alfred Schäfer (2015) in seiner Analyse schulischer Leistungsdiskurse festgestellt hat, Verkürzungen einhergehen:

„Immer sollen es die Leistungen identifizierbarer Akteure sein, die über deren Erfolg und ihre soziale Stellung entscheiden. Eben diese individuelle Zurechenbarkeit aber scheint in komplexen, arbeitsteiligen und kooperativen bzw. interaktiven Vermittlungsprozessen kaum noch nachvollziehbar zu sein. Das bedeutet, dass die individuelle Zurechenbarkeit selbst ein gewagtes Konstrukt darstellt: das Leistungsprinzip scheint als Gerechtigkeitsprinzip eine Individualisierung der Akteure, deren abstrahierende Isolierung gegenüber sozialen Kontexten (...) zu fordern. Der Einfluss der anderen, der situativen Verstrickung, der institutionellen Gegebenheiten und der vielleicht damit induzierten Lernprozesse muss abgeblendet werden, damit eine solche Zurechnung erfolgen kann“ (ebd., S. 32; Hervorh. J.N./T.M.).³

Nina Verheyen illustriert den Punkt, um den es uns hier geht, anhand des Resultats eines sportlichen Wettbewerbs. Sie mahnt an, zu erklären, „ob und warum ein solches Wettbewerbsergebnis als individuelle Leistung verstanden wurde, anstatt es zum Beispiel den Sportschuhen, dem Trainer, dem

3 Zu den abgeblendeten Aspekten heißt es bei Schäfer (2015, S. 32f.) weiter: „Diese mögen zwar, etwa im Falle einer negativen Leistungszurechnung, als Entschuldigungen angeführt werden, aber die durch Zurechnung konstituierte Selbstverantwortlichkeit des Individuums wird auch dadurch nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden können.“ Wenn man die Konstitution individueller Selbstverantwortlichkeit als unvermeidliche oder sogar positive Rückseite individueller Zurechnung versteht, liegt der Einwand nahe, eine sozial-theoretische Sicht auf Leistung stelle eine Problemverschiebung dar und diene lediglich als Ausrede oder Entschuldigung – im Sinne einer „Flucht aus der individuellen Verantwortung“, die anderen Personen, den Umständen, der Gesellschaft oder wem auch immer die Schuld zuweist. Wer so argumentiert, setzt aber voraus, was zu beweisen wäre: dass es ebenso sinnvoll wie gerechtfertigt ist, das Individuum als Bezugspunkt für die Erklärung von Leistungen zu betrachten und Leistungen Individuen zuzurechnen.

Ernährungsberater, den Wetterbedingungen oder einem gezielten Täu- schungsmanöver zuzuschreiben“ (Verheyen 2014, S. 78).

Je nachdem, wie man diese Aspekte begreift und gewichtet – ob man sie für Randphänomene des Sozialen hält oder für den Normalfall –, gewinnen die von Offe, Schäfer und Verheyen artikulierten Zweifel an Brisanz und werfen grundsätzliche Fragen auf. Die konkreten Bedenken, komplexe Prozesse der Produktion von etwas so in ihre einzelnen Komponenten zerlegen zu können, dass man die individuellen Beiträge am Zustandekommen des jeweiligen Produkts nachvollziehen kann, führen *erstens* zu der allgemeinen Frage, ob das Individuum überhaupt die geeignete Analyseeinheit ist, um das Zustandekommen einer Leistung zu erklären (vgl. hierzu auch James 2015, S. 107f.). Hieraus ergibt sich *zweitens* die Frage, ob eine soziale Ordnung als gerecht gelten kann, die Leistungen Individuen zurechnet und soziale Kontextfaktoren weitgehend ausblendet.

2. Anschlussfragen

Da beide Fragen in unterschiedliche Richtungen weisen, ist es sinnvoll, sie auseinanderzuhalten. Die erste Frage könnte man im Anschluss an Charles Taylor (1993) als *ontologische Frage* bezeichnen, die zweite als eine *Frage der Parteinahme* (vgl. ebd., S. 103f.). Taylor entwickelte diese Unterscheidung vor dem Hintergrund der zunehmend konfusen Kommunitarismus-Debatte der 1980er und 1990er Jahre, in der verschiedene Gerechtigkeitskonzeptionen kontrovers diskutiert wurden. Aus unserer Sicht eignen sich Taylors Überlegungen aber auch dafür, das Leistungsprinzip in seiner Individuumzentrierung bzw. die Zurechnung von Leistungen zu Individuen zu problematisieren.

Taylor zufolge beziehen sich *ontologische Fragen* auf jene Faktoren, die man bei der Erklärung sozialer Phänomene für ausschlaggebend hält. Die Beantwortung solcher Fragen bewegt sich, vereinfacht gesagt, in einem Spektrum zwischen atomistischen und holistischen Positionen. Atomisten erklären „soziale Handlungen, Strukturen und Bedingungen anhand der Eigenschaften der sie konstituierenden Individuen“ (ebd., S. 103), während Holisten dies ablehnen und, so wäre zu ergänzen, auf die Eigenlogik des Sozialen oder zumindest auf die soziale Einbettung menschlichen Handelns verweisen.⁴

4 Diese Ergänzung erscheint sinnvoll, weil Taylor hier mit einem sehr weiten Holismusbegriff arbeitet, der nur Kontur gewinnt durch die Ablehnung des Atomismus, den Taylor auch als „methodologischen Individualismus“ bezeichnet. Dass nicht jede atomismuskritische, den methodologischen Individualismus ablehnende Position notwendigerweise holistisch genannt werden muss, stellt Alain Caillé in seiner „Anthropologie der Gabe“ (2008) klar, indem er jenseits von methodologischem Individualismus und Holismus ein drittes sozialwissenschaftliches Paradigma entwickelt, das er als „verallgemeinerten Interaktionismus“ (ebd., S. 66) bezeichnet.

Im Unterschied zur Frage nach den ausschlaggebenden Faktoren für die Erklärung des Sozialen richten sich *Fragen der Parteinahme* auf den moralischen oder den politischen Standpunkt, den jemand vertritt. Die Beantwortung solcher Fragen bewegt sich laut Taylor in einem Spektrum zwischen individualistischen und kollektivistischen Positionen. Während Individualisten den Primat individueller Rechte und Freiheiten betonen, behaupten Kollektivistinnen den Vorrang des Gemeinschaftslebens und der kollektiven Güter (vgl. ebd., S. 104).

Ontologische Fragen und Fragen der Parteinahme sind selbstverständlich nicht völlig unabhängig voneinander, doch macht es Sinn, zumindest analytisch zwischen ihnen zu unterscheiden, um Verwirrungen und Fehlschlüsse zu vermeiden. Zu berücksichtigen ist dabei, dass „das Einnehmen einer Position in einer Frage nicht dazu zwingt, dies auch in einer anderen zu tun. (...) Eine ontologische Position heißt nicht, für etwas Bestimmtes einzutreten; doch hilft die ontologische Position (...) dabei, die Optionen zu definieren, für die man sinnvollerweise eintreten kann“ (ebd., S. 104f.). Die Unterscheidung zwischen beiden Fragestellungen sensibilisiert dafür, Antworten auf ontologische Fragen nicht voreilig mit Fragen der Parteinahme zu identifizieren. Vielmehr zeigt Taylor, dass die verschiedenen Antworten auf die beiden Fragen kombinierbar sind, und entwirft ein Tableau von insgesamt vier Positionen, die er atomistischen Individualismus, holistischen Individualismus, atomistischen Kollektivismus und holistischen Kollektivismus nennt (vgl. ebd., S. 108).

Diese Differenzierungen mögen etwas schematisch wirken und sind sicherlich nicht erschöpfend. Bezieht man sie auf die beiden oben erwähnten Fragen, die sich aus Zweifeln an der Zurechnung von Leistungen zu Individuen ergeben, dann könnte man vermuten, dass all jene, die die Frage, ob das Individuum die geeignete Analyseeinheit für die Erklärung von Leistungen bildet, mit „Ja“ beantworten, zu einer *atomistischen* Position neigen, während all jene, die diese Frage verneinen, vermutlich zu einer *holistischen* Position tendieren. Analog hierzu könnte man vermuten, dass diejenigen, die die Frage, ob das Leistungsprinzip ein gerechter Maßstab für die soziale Platzierung von Individuen ist, mit „Ja“ beantworten, einer *individualistischen* Position zuneigen, während diejenigen, die diese Frage verneinen, eher zu einer *kollektivistischen* Position tendieren. Ohne den Erkenntnisgewinn solcher Zuordnungen zu hoch zu veranschlagen, helfen sie doch bei einer ersten Orientierung im Gewirr der Positionen. Aus unserer Sicht ist insbesondere die negative Antwort auf die erste Frage von Interesse, denn sie eröffnet den Zugang zu einer im engeren Sinne *sozialtheoretischen* Diskussion des Konstrukts „Leistung“. Für eine solche Diskussion wäre es wichtig, nicht nur die Unzulänglichkeit atomistischer bzw. individuumzentrierter Zugänge festzustellen, sondern nach alternativen Erklärungen zu suchen, welche die „ontologische Frage“ beantworten, indem sie

Leistung als ein soziales Phänomen konzipieren, das nicht (oder zumindest nicht allein) aus einem Individuum bzw. dessen Eigenschaften hervorgeht.

Bis hierhin haben wir gezeigt, dass die Zurechnung von Leistungen zu Individuen nicht so selbstverständlich ist, wie man gewöhnlich annimmt. Bereits der Blick auf Situation und Kontext legt die Frage nahe, ob das Individuum mit seinen Eigenschaften die passende Analyseeinheit für die Erklärung und die richtige Adresse für die Zurechnung von Leistungen ist. Eine negative Antwort hierauf bildet aus unserer Sicht den Startpunkt dafür, Leistung aus einer sozialtheoretischen Perspektive zu betrachten. Im Folgenden möchten wir auf einen Ansatz eingehen, der die soziale Konstruktion von Leistung im Schulunterricht erforscht und für sich reklamiert, sozialtheoretisch zu argumentieren. In den nächsten drei Abschnitten rekonstruieren wir diesen Forschungsansatz und diskutieren, inwiefern er zu einem sozialtheoretischen Verständnis von Leistung beiträgt.

3. Impulse praxistheoretischer Unterrichtsforschung

Angesichts der verbreiteten Neigung, Leistungen Individuen zuzurechnen, und der damit verbundenen Probleme sind Ansätze, die einen individualistischen Zugriff auf Leistung hinterfragen, von besonderer Relevanz. In der qualitativen empirischen Schulforschung bzw. in der ethnografischen Unterrichtsforschung liegt mit dem von Sabine Reh, Kerstin Rabenstein, Till-Sebastian Idel und anderen vertretenen Lernkulturen-Ansatz ein vielversprechender Versuch vor, „sozialtheoretische Grundannahmen“ (Reh u.a. 2015b, S. 300) zu berücksichtigen und „sozialtheoretische und erziehungswissenschaftliche Diskurse“ (Reh u.a. 2015a, S. 36) aufeinander zu beziehen. Auf dieser Grundlage sind auch Untersuchungen entstanden, die die soziale Konstruktion von Leistung im Schulunterricht in den Mittelpunkt rücken und Leistung als „schulische Leitdifferenz“ (Rabenstein/Idel/Ricken 2015) sowie als „Kern pädagogischer Ordnungen“ (Rabenstein u.a. 2013, S. 674ff.) konzeptualisieren.

Kennzeichnend für den zur Erforschung von Ganztagschulen entwickelten Lernkulturen-Ansatz ist zunächst einmal, dass er Elemente verschiedener Theorien miteinander kombiniert. Im Einzelnen sind dies (a) Theodor Schatzkis Theorie sozialer Praktiken in der kultursoziologischen Deutung von Andreas Reckwitz, (b) die Anerkennungstheorie Judith Butlers in der Lesart Norbert Rickens sowie (c) Klaus Pranges Operative Pädagogik. Dieser Kombination liegt die These zugrunde, „dass für eine empirische Analyse von institutionalisierten Erziehungs- und Bildungsprozessen sozialtheoretische Grundlegungen in Verbindung mit Bestimmungen des Pädagogischen und empirischen Methoden, die mit den jeweiligen gegenstandskonstitutiven Annahmen korrespondieren, unverzichtbar sind“ (Reh u.a. 2015b, S. 300).

Die einzelnen Theorieelemente und ihre Verbindung können hier weder im Detail dargelegt noch kritisch gewürdigt werden; ebenso wenig ist

hier der Platz, die vom Lernkulturen-Ansatz favorisierte Verbindung zwischen Theorie, Methodologie und Methodik ausführlicher zu diskutieren.⁵ Für uns steht außer Frage, dass es sich insgesamt um einen ebenso innovativen wie ambitionierten Ansatz handelt, der mindestens als Ergänzung, vielleicht sogar als Gegenentwurf zu dominanten Strömungen der empirisch-quantitativen Schul- und Unterrichtsforschung verstanden werden kann. Zugleich fällt auf, dass das diesem Ansatz zugrundeliegende Verständnis von Sozialtheorie nicht näher erläutert wird (etwa auch im Unterschied zu Sozialphilosophie), sondern eine bestimmte als sozialtheoretisch klassifizierte Position – die Praxis- bzw. Praktikentheorie – den Bezugspunkt bildet (vgl. hierzu etwa die Darlegungen bei Kolbe u.a. 2008, S. 130ff.; Reh u.a. 2015b, S. 301ff.; Fritzsche 2015, S. 167ff.).

Im Mittelpunkt der beiden Beiträge zur sozialen Konstruktion von Leistung, auf die wir uns hier beschränken, stehen individualisierte Unterrichtssettings und die Frage, was dort „als Leistung gilt bzw. gelten kann“ (Rabenstein/Idel/Ricken 2015, S. 242). Inhaltlich begründet wird diese Fokussierung mit pädagogischen, politischen und moralischen Erwartungen an individualisierten Unterricht, der zum Abbau von Bildungsungleichheiten und zu einem angemesseneren Umgang mit Heterogenität beitragen soll. In der Präsentation empirischer Befunde zeigt sich dann allerdings, dass Formate individualisierten Lernens und Unterrichtens diese Probleme nicht lösen, sondern verschieben und verwandeln (vgl. ebd., S. 246ff., 253f.). Soziale Ungleichheit werde in den beobachteten Unterrichtssettings weder erfolgreich ignoriert noch überwunden, sondern vermittelt über pädagogische Differenzsetzungen und Leistungsbewertungen „re-inszeniert“ (vgl. Rabenstein u.a. 2013, S. 679ff.). Insofern erfüllen sich die an individualisierten Unterricht geknüpften Erwartungen nicht. Erschwerend komme hinzu, dass sich auch das Verständnis schulischer Leistung durch individualisierten Unterricht und dessen Formate der Leistungsbewertung verschiebe. Die Autor_innen konstatieren neben der Ausdifferenzierung, Umcodierung, Formalisierung und Individualisierung von Leistung auch einen wachsenden „Anspruch auf Transparenz von Leistungsbewertungen“ (Rabenstein/Idel/Ricken 2015, S. 251). Ihr Eindruck, dass Leistung im individualisierten Unterricht „diffundiert“ oder sich „sogar bisweilen ganz auflöst“ und zugleich „ausweitet“ (Rabenstein u.a. 2013, S. 676) – gemeint ist damit, dass nicht nur konkrete Arbeitsergebnisse, sondern auch Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler_innen in die Leistungsbewertung einbezogen werden – deckt sich mit Einschätzungen aus den von uns einleitend erwähn-

5 Dabei ginge es vor allem um die Frage, welche sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden sich dafür eignen, soziale Praktiken zu erfassen. Siehe hierzu etwa die Beiträge in dem Sammelband von Schäfer, Daniel und Hillebrand (2015), die für eine eigene praxissoziologische Methodendiskussion plädieren und sich gegen die Auffassung wenden, „es sei ausreichend, sich lediglich mittels herkömmlicher ethnografischer Methoden oder Interviewtechniken den spezifischen Untersuchungsgegenständen zu nähern“ (ebd., S. 8; vgl. hierzu auch Wiese 2016).

ten Debatten über die Entgrenzung von Leistung und wird von den Autor_innen auch genau vor diesem Hintergrund thematisiert (vgl. Rabenstein/Idel/Ricken 2015, S. 242).

In theoretischer Hinsicht liegt den beiden Beiträgen die schon erwähnte praxis- oder praktikentheoretische Perspektive zugrunde; als Bezugspunkte werden aber auch „interaktionistische Ansätze“ (Rabenstein/Idel/Ricken 2015, S. 243; Rabenstein u.a. 2013, S. 672f.) sowie „das sozialkonstruktivistische Verständnis von Leistung“ (Rabenstein/Idel/Ricken 2015, S. 243) erwähnt, wonach „die Objektivität von Leistungsbewertungen ebenso in Praktiken hergestellt werden muss wie ihre Subjektivierung“ (ebd.). Mit diesen Festlegungen wenden sich die Autor_innen einerseits gegen eine als pädagogisch-psychologisch bezeichnete Sichtweise, die annehme, Leistung ließe sich objektiv messen und Leistungsbewertung könne durch eine Orientierung an objektiven Gütekriterien gerechter werden. Andererseits grenzen sie sich von einer pädagogisch-didaktisch genannten Sichtweise ab, welche Verzerrungen bei der Leistungsbewertung, die der Subjektivität der *Bewertenden* geschuldet sind, mithilfe von Instrumenten überwinden möchte, die die Subjektivität der *Bewerteten* stärker berücksichtigen. Beide Sichtweisen werden von den Autor_innen als unzureichend zurückgewiesen, weil sie die „sozialen Prozesse im Klassenzimmer, in denen Leistung als zugleich objektiv gemessen und subjektiv bedeutsam hervorgebracht wird, (...) übersehen“ (ebd., S. 244). Dies lässt sich zum einen als Kritik an einem auf Individuen, ihre Fähigkeiten und Tätigkeiten zentrierten Leistungsverständnis verstehen, verweist aber zum anderen auch auf die sozialtheoretische Kernaussage dieser Beiträge: Leistung sei „nicht einfach vorhanden“ (ebd., S. 243), sondern werde in sozialen Prozessen bzw. „in einem Konglomerat pädagogischer Praktiken“ (ebd., S. 246) konstruiert. An anderer Stelle heißt es ähnlich, „dass ‚Leistung‘ nicht als etwas Gegebenes (...) verstanden werden kann, das nur ‚ent‘-deckt und angemessen (d.h. unverzerrt) bewertet werden muss, sondern als etwas verstanden werden muss, was systematisch und situativ – in unserer Perspektive: in Praktiken – eigens *als Leistung* allererst hervorgebracht und hergestellt werden muss“ (Rabenstein u.a. 2013, S. 676). Diese Aussagen deuten bereits auf die enge Verbindung, in der Leistung und Leistungsbewertung aus Sicht der Autor_innen stehen.

4. Leistungserbringung und/oder Leistungsbewertung?

Doch was ist überhaupt mit „Leistung“ in diesem Zusammenhang gemeint? Abstrakt formuliert erscheint Leistung als Ergebnis sozialer Konstruktionen, wobei etwas Bestimmtes – „ein Tun, ein Produkt“ (Rabenstein/Idel/Ricken 2015, S. 246) – im Nachhinein als „dem Einzelnen zurechenbare Leistung konstruiert wird“ (ebd.). An anderer Stelle heißt es, für „Leistung“ (als Konstrukt) seien drei Momente kennzeichnend: „die *individuelle Zurechenbarkeit* eines im Tun erzielten *Produktes oder Ergebnisses* und die da-

mit einhergehende Notwendigkeit eines *sozialen Vergleichs* in einer stabilen Gruppe, der Jahrgangsklasse, die es erlaubt, sich im Verhältnis zu anderen zu verorten“ (Rabenstein u.a. 2013, S. 676). Wichtig sei dabei, dass sich der Einzelne als „Leistungs-Erbringer_in“ (ebd.) zeige und selbst auch so begreife. Leistung setze freilich nicht nur Subjekte mit einem entsprechenden Selbstverständnis voraus, sondern trage selbst maßgeblich dazu bei, ein solches Selbstverständnis zu kultivieren.

Die Annahme eines wechselseitigen Voraussetzungs- und Abhängigkeitsverhältnisses von Leistung und Subjekt erlaubt es den Autor_innen, subjektivierende und individualisierende Effekte schulischer Leistungsbewertung zu untersuchen und an kulturwissenschaftlich orientierte Studien zur Subjektivierung bzw. Subjektbildung anzuknüpfen. Weniger offensichtlich ist, ob damit bereits eine „adäquate Zugangsform zum Phänomen des Sozialen“ (Joas/Knöbl 2004, S. 10) sowie zu einem sozialtheoretischen Leistungsverständnis gefunden wurde.⁶

Die Autor_innen charakterisieren das Konstrukt „Leistung“ dadurch, dass (1) ein bestimmtes Handlungsergebnis (2) individuell zurechenbar und (3) sozial vergleichbar ist. Sie dimensionieren es damit in sachlicher, individueller und sozialer Hinsicht, wenden sich aber zugleich dagegen, Leistungen „vor dem Hintergrund der kriterialen, sozialen oder individuellen Bezugsnormen (...) zu bewerten“ (Rabenstein/Idel/Ricken 2015, S. 246). Näher an den eigenen theoretischen Quellen scheint die analytische Unterscheidung zwischen „Praktiken bzw. Situationen“ (ebd., S. 244) zu liegen, die im „Prozess der Leistungserbringung“ (ebd.) von Bedeutung sind: Neben „Praktiken der Aufgabenstellung“ werden „Praktiken der Aufführung von Leistung“ sowie „Praktiken der Bewertung von Leistung“ (ebd., S. 245; ähnlich Rabenstein u.a. 2013, S. 677f.) erörtert. In den Fragen, die die Autor_innen aus dieser Einteilung ableiten, wird deutlich, dass die soziale Konstruktion von Leistung gerahmt ist durch die den Alltag von Schule und Unterricht durchziehende Aufgabe, Leistungen zu bewerten. Diese als öffentlicher Auftrag gestellte Aufgabe spiegelt sich auch im Selbstverständnis der Institution Schule und ihrer Akteure wider (vgl. Rabenstein u.a. 2013, S. 674ff.). Berücksichtigt man dies, so wird die Rede von Leistung als

6 Diese Frage erfordert eine gesonderte Diskussion. Manche Studien zur Subjektivierung suchen Anschlüsse an sozialtheoretische Überlegungen, indem sie Subjektivierungsprozesse als relational kennzeichnen, begreifen dabei aber Relation als „Wechselwirkung“ im humboldtschen Sinne (vgl. Ricken 2013, S. 29, 34ff.). Dies ist zumindest begriffsschichtlich nicht unproblematisch (vgl. hierzu Bergmann 2011). Tendenziell scheinen in poststrukturalistisch informierten Studien zur Subjektivierung „der Einzelne“ (Reckwitz 2008, S. 14) und „das Subjekt“ (Saar 2013) im Fokus zu stehen, wobei gesellschaftliche Einflüsse ebenso wie der prozesshafte und machtförmige Charakter von Subjektivierung betont werden. Die Dezentrierung des Subjekts und die Überwindung traditioneller Subjektphilosophie verlaufen in dem Diskurs, in den diese Studien eingebettet sind, insofern auf anderen Wegen als etwa im Interaktionismus.

„Kern pädagogischer Ordnungen“ und als „schulische Leitdifferenz“ verständlicher.

Allerdings ist mit dieser Einteilung ein Problem für die praxistheoretische Analyse von Leistung verbunden: Leistung erscheint als etwas, das in dem „Konglomerat“ (Rabenstein/Idel/Ricken 2015, S. 246) der drei Praktiken, d. h. durch ihr komplexes Ineinandergreifen, zustande kommt – durch Aufgaben, die zum Zwecke der späteren Bewertung von einer Lehrkraft gestellt werden, durch Gelegenheitsstrukturen für Schüler_innen, ihre Leistung zu zeigen, sowie durch Bewertungen, mit denen Lehrkräfte das vorläufige Ende eines Prozesses signalisieren –, wobei sich die Autor_innen dagegen aussprechen, diese drei „Praktiken der Leistungserbringung (...) additiv-aufsteigend bzw. linear-chronologisch zu verstehen“ (ebd.). Fraglich ist, welche Rolle in den drei Praktiken, die die Autor_innen beschreiben, die Leistungserbringung der Schüler_innen spielt. Maßgeblich scheinen die auf Bewertung und damit letztlich auf die individuelle Zurechnung von Leistungen ausgerichteten Aktivitäten der Lehrkräfte zu sein: die Lehrkräfte stellen Aufgaben, sie *offerieren* Gelegenheitsstrukturen und sie *bewerten* die Leistungen der Schüler_innen. Man könnte an dieser Stelle vermuten, den Beiträgen liege ein sehr weites Verständnis von Leistungserbringung zugrunde, das auch den Aspekt der Leistungsbewertung umfasst. Konsequenter wäre dies, wenn man mit dem Wort „Leistungserbringung“ gar nicht das meint, was die Schüler_innen im engeren Sinne tun, was sie aufführen und was dann anschließend bewertet wird, sondern den *gesamten sozialen Prozess der Hervorbringung von Leistungen*, an dem auch Lehrkräfte beteiligt sind, indem sie Aufgaben stellen, Bewertungen vornehmen, Zensuren vergeben usw., kurz gesagt: indem sie Leistungen individuell zurechnen.⁷

Wenn man „Praktiken der Leistungserbringung“ so weit fasst, bleibt freilich unklar, warum man die drei oben genannten „Momente“ von Leistung – das „im Tun“ (Rabenstein u.a. 2013, S. 676) der Schüler_innen erzielte Produkt, dessen individuelle Zurechnung und den damit einhergehenden sozialen Vergleich – überhaupt voneinander unterscheidet. Unsere Vermutung ist, dass die hier erörterten Beiträge implizit zwischen einem weiten und einem engen Verständnis von Leistungserbringung und Leistungsbewertung unterscheiden, diese Unterscheidung aber nicht näher explizieren. Für diese Vermutung spricht, dass die *Leistungserbringung* mal im engeren Sinne als „Tun“ der Schüler_innen, mal im weiteren Sinne als einen sozialen Prozess charakterisieren, in den auch Lehrkräfte involviert sind und zu dem Aufführungen, Bewertungen u.a.m. gehören. Demgegen-

⁷ Aus der oben erwähnten sozialtheoretischen Kernaussage der Beiträge könnte man schlussfolgern, Leistungsbewertung sei ein Teil der Leistungserbringung. Auch die bekannte Auffassung, dass jeder Leistungsbegriff „auf einem Werturteil beruht“ (Dreitzel 1974, S. 39), könnte man so interpretieren, dass Leistungen erst durch eine Bewertung zustande kommen.

über charakterisieren sie *Leistungsbewertung* mal im engeren Sinne als das den „Kern pädagogischer Ordnungen“ betreffende Tun der Lehrkräfte, mal im weiteren Sinne als ein Ensemble von Praktiken, das zu dem gesamten sozialen Prozess der Hervorbringung von Leistungen gehören soll. Das Ineinanderfließen eines engen und eines weiten Verständnisses von „Leistungserbringung“ und von „Leistungsbewertung“ kann paradoxe Konsequenzen haben: Vorstellbar sind Lehrkräfte, die nicht ihren Schüler_innen, sondern sich selbst bestimmte Leistungen zurechnen, weil sie an deren Hervorbringung maßgeblich beteiligt waren, indem sie Aufgaben gestellt, Gelegenheitsstrukturen offeriert und Leistungen bewertet haben. Ebenso vorstellbar sind Schüler_innen, die sich nicht als „Leistungserbringer_in“ begreifen und das Zustandekommen einer Leistung ohne Bezug auf sich erklären, sondern der Situation oder der Lehrkraft zurechnen.

Das alles mag relativ harmlos klingen und vielleicht auch gar nicht ungewöhnlich sein für einen schulischen Alltag, in dem viele Beteiligte durchschaut zu haben meinen, dass die Bewertung von Leistungen eine subjektiv getönte, für Einflussnahmen verschiedenster Art offene Angelegenheit ist. Unser Eindruck ist aber, dass es den Autor_innen nicht darum geht, schulische Leistungsbewertung in dieser Form zu problematisieren und in gewissem Sinne ad absurdum zu führen. Vielmehr zielen sie darauf, Prozesse der sozialen Konstruktion von Leistung im individualisierten Unterricht sichtbar zu machen und hierbei die Überlegenheit einer praxistheoretischen Perspektive zu verdeutlichen. Angesichts dessen irritiert es ein wenig, dass sie nicht eingehender klären, wie sich „Leistungserbringung“ und „Leistungsbewertung“ zueinander verhalten und was das enge Verständnis von Leistungserbringung, das zu den drei genannten „Momenten“ von Leistung passt und sich am „Tun“ der Schüler_innen sowie an den „Fähigkeiten, die als Leistung gelten“ (Rabenstein/Idel/Ricken 2015, S. 244) orientiert, von dem weiten Verständnis unterscheidet, das mit der sozialtheoretischen Prämisse der „Hervorbringung“ von Leistung in sozialen Prozessen harmonisiert. Dies ist nicht zuletzt deshalb merkwürdig, weil die Autor_innen die Diffusion von Leistung als ein generelles Problem markieren, das sich auf den individualisierten Unterricht negativ auswirkt, aber nicht näher darauf eingehen, ob sich diese Entgrenzung womöglich auch auf das Leistungsverständnis ihrer Studien und die daran gebundenen theoretischen Differenzierungen auswirkt.

5. Leistung sichtbar machen

In unserer Rekonstruktion einer praxistheoretischen Perspektive auf soziale Prozesse der Konstruktion individueller Leistung im Schulunterricht haben sich bislang drei Rückfragen ergeben: 1. Werden Leistungen *durch* Praktiken erzeugt, die ein gewisses soziales Eigenleben entfalten und insofern unabhängig von den individuellen Akteuren sind, oder werden sie von einzelnen Personen *in* Praktiken erzeugt und bleiben insofern an diese Perso-

nen gebunden? 2. Was oder wer steht im Zentrum einer praxistheoretischen Analyse von Leistung? Ist es der soziale Prozess der Hervorbringung von Leistung insgesamt, der von Praktiken der Aufgabenstellung bis zu Praktiken der Bewertung reicht? Oder sind es einzelne Praktiken einzelner Personen, die in der Summe ein Gesamtbild ergeben sollen? 3. In welchem Verhältnis stehen Praktiken der Leistungserbringung zu Praktiken der Leistungsbewertung? Sind beide insofern unabhängig voneinander, als sie von verschiedenen Akteuren vollzogen werden, sind sie identisch oder gehören letztere zu ersteren dazu?

Hält man diese Rückfragen für berechtigt, dann kann man einen Schritt weitergehen und den Blick darauf richten, welcher Erkenntnisgewinn mit einer praxistheoretischen Perspektive auf Leistung bisher verbunden ist. Wie bereits erwähnt, ist dieser Versuch einer sozialtheoretischen Grundlegung von Prozessen der Leistungsbewertung aufschlussreich, weil er die blinden Flecken anderer Zugänge identifiziert, die auf Standardisierung oder Individualisierung setzen (vgl. hierzu auch Schäfer/Thompson 2015a, S. 11ff.), und weil er insgesamt eine individualismuskritische Sicht auf Leistung nahelegt. Damit greifen die Studien zumindest indirekt die seit Jahrzehnten geführte erziehungswissenschaftliche Diskussion über Subjektivität und Objektivität von Leistungsbeurteilungen und -messungen auf (z. B. Ingenkamp 1971; Krumm 1974). Mit der Unterscheidung von drei Praktiken der Leistungserbringung knüpfen sie in gewisser Weise auch an die Bemühungen an, das Bedeutungsspektrum eines (schul-)pädagogischen Leistungsbegriffs auszuloten. So hatte etwa Carl-Ludwig Furck bereits Anfang der 1960er Jahre zwischen Leistung (1) als Anforderung an den einzelnen Schüler, (2) als Tätigkeit des Schülers sowie (3) als Ergebnis dieser Tätigkeit unterschieden (vgl. Furck 1961, S. 118).⁸

Während sich Furcks Unterscheidungen auf einzelne Personen beziehen – den Schüler, der Leistungen erbringt, und den Lehrer, der Leistungen bewertet –, versuchen die praxistheoretischen Studien, das komplexe Ineinandergreifen von Praktiken der Leistungserbringung sichtbar zu machen. Doch mit Furcks Unterscheidungen gerät auch in den Blick, dass die praxistheoretischen Studien zur sozialen Konstruktion von Leistung relativ wenig über das konkrete „Tun“ der Schüler_innen aussagen, das als Leistung gilt. Dies mag zunächst einmal an der Beobachtung der Autor_innen liegen,

⁸ Gerade der zweite, prozessorientierte und der dritte, produktorientierte Aspekt sind immer wieder diskutiert worden, etwa anhand der Unterscheidung zwischen einem dynamischen und einem statischen Leistungsbegriff. Eine vierte Bedeutung besteht laut Furck (1961, S. 118; 1971, S. 691) darin, Leistung als Beitrag der Schule für den Erhalt und die Förderung der Gesellschaft insgesamt und ihrer verschiedenen Funktionsbereiche zu begreifen. Bezogen auf die vierte Bedeutung argumentieren Luhmann und Schorr (1988) differenzierter als Furck, indem sie den Begriff der Leistung für „Beziehungen zwischen den Teilsystemen der Gesellschaft“ (ebd., S. 36) reservieren und vom Begriff der Funktion abgrenzen, der die Beziehung eines Teilsystems „auf das Gesellschaftssystem im ganzen“ (ebd., S. 35) meint.

„dass sich die Liste der potenziell für Leistung relevanten Fähigkeiten je nach Unterrichtsform bzw. Setting permanent verändert und (...) immer wieder modifizierte Anforderungen und Erwartungen entstehen“ (Rabenstein/Idel/Ricken 2015, S. 244). Was als Leistung gilt, so könnte man paraphrasieren, ist in Schule und Unterricht ständig im Fluss, hängt vom Kontext ab und entzieht sich insofern einer Feststellung. Es ist, wie die Autor_innen einräumen, jedoch nicht völlig beliebig, denn zumindest traditionell gelten „domänenspezifisches (Fach-)Wissen“ (ebd.) sowie „soziale, moralische und auf das Selbst bezogene Dispositionen“ (ebd.) als Leistungen. Man könnte dies noch etwas allgemeiner sagen: Traditionell gelten das Wissen und Können, das sich Schüler_innen in Schule und Unterricht aneignen, die ihnen dort vermittelten Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen als Leistungen (z. B. Hoge 1971). Über die „Leistungen, die eine Person beim *Erwerb von Wissen und Fertigkeiten* erbringt“ (Neckel 2008, S. 48f.; Hervorh. J.N./T.M.), geben die beiden Studien zur sozialen Konstruktion bzw. „Hervorbringung“ von Leistung im individualisierten Unterricht jedoch kaum Auskunft, weil sie den Akzent auf die Darstellung und die (hieran anknüpfende) Bewertung von Lernergebnissen legen. Die von uns eingangs aufgeworfene Frage, ob das *Zustandekommen* eines (Arbeits- oder Lern-)Ergebnisses bzw. das *Hervorbringen* eines (Arbeits- oder Lern-)Produkts als ein sozialer, überindividueller Prozess zu begreifen ist, spielt für sie nur insofern eine Rolle, als Lernergebnisse von den Schüler_innen dargestellt werden müssen und insofern in Prozessen der sozialen Konstruktion individueller Leistung im Unterricht hervorgebracht werden. Welche Gründe könnte es für diese Fokussierung geben? Wir können hierüber nur spekulieren und möchten lediglich auf zwei Aspekte hinweisen.

Erstens ist zu berücksichtigen, dass praxistheoretische Ansätze Praktiken als „sozial verstehbare Bündel von Aktivitäten des Körpers“ (Fritzsche 2015, S. 169) begreifen, die „in spezifischen Kontexten und Situationen vollzogen“ (ebd.) werden. Für eine ethnographisch orientierte empirische Forschung, die zugleich sozialtheoretische Ambitionen verfolgt, könnte es angesichts dieser Prämissen naheliegen, sich auf diejenigen Aspekte des sozialen Lebens zu konzentrieren, die beobachtet bzw. sichtbar gemacht werden können, und den Darstellungs-, Aufführungs- und Inszenierungscharakter des Sozialen zu betonen. Dies erlaubt einerseits den Anschluss an Theorien des Performativen, passt aber andererseits auch zu einem performativen Leistungsbegriff, „dem es nicht auf erworbene Kenntnisse, sondern auf die gelungene Darstellungsweise von Körper und habituellem ‚Typik‘ ankommt“ (Neckel/Dröge 2003, S. 101). Dass das Hervorbringen der Leistungen von Schüler_innen an der Darstellung und Aufführung von Lernergebnissen festgemacht wird, ohne die vorausgehenden Lehr-Lern-Prozesse, in denen Wissen und Können vermittelt und angeeignet werden, näher zu beleuchten oder als soziales Phänomen neu zu beschreiben, könnte insofern eine Konsequenz aus den theoretischen und methodologischen Prämissen

praxistheoretischer Ansätze sein. Es könnte aber auch aus der Rekonstruktion eines performativen Leistungsverständnisses resultieren, das in der Praxis des individualisierten Unterrichts offenbar vorherrscht und präfiguriert, wie sich die Schüler_innen zeigen müssen, „um als Lern- und Leistungs-subjekte anerkannt zu werden“ (Rabenstein/Idel/Ricken 2015, S. 249).

Zweitens ist zu berücksichtigen, dass die hier diskutierten praxistheoretischen Studien zur sozialen Konstruktion von Leistung die Begriffe „Leistung“, „Leistungsbewertung“ und „Leistungserbringung“ mehrdeutig gebrauchen. Selbst wenn man dies als Versuch deutet, die Umstrittenheit von Zurechnungen zu pointieren, können solche Mehrdeutigkeiten Verwirrung darüber stiften, ob in den hier diskutierten Studien soziale Prozesse als solche oder irgendeine in sie involvierte Person und deren Handlungen als Analyseinheit und Zurechnungsadresse von Leistung betrachtet werden. Hieraus ergibt sich die generelle Frage, wie konsequent diese Studien sozialtheoretische Grundannahmen verarbeiten und auf Leistung als Phänomen und Konstrukt beziehen. Trotz der nachvollziehbaren Abgrenzung von den Vereinseitigungen objektivistischer und subjektivistischer Leistungsverständnisse und der überzeugenden Kritik an den Überformungen individualisierten Unterrichts scheint der praxistheoretische Zugang bislang keine umfassend neue Sichtweise auf die sozialen Prozesse der Hervorbringung von Leistung zu eröffnen. Vielmehr entsteht der Eindruck, die allgemein akzeptierte Annahme, es handle sich bei der Bewertung und Zurechnung von Leistung um soziale Prozesse (siehe hierzu Abschnitt 1), werde praxistheoretisch reformuliert und auf den Schulunterricht bezogen. Auffällig ist jedenfalls, dass die weiter oben von uns als brisant bezeichnete Frage, ob die Zurechnung von Leistungen *zu Individuen* aus sozialtheoretischer Perspektive plausibel ist, in den praxistheoretischen Studien über Leistung allenfalls am Rande auftaucht.⁹ Die widersprüchlich anmutenden Ausführungen zu den drei „Momenten“ und zur sozialen „Hervorbringung“ von Leistung legen den Schluss nahe, dass die Studien die Zurechnung von Leistungen zu Individuen als selbstverständlich voraussetzen, obwohl sie die Probleme, die veränderte Formen der Leistungsbeurteilung im individualisierten Unterricht hervorrufen, zweifelsohne sehr genau herausarbeiten und kritisch reflektieren.

6. Wie ist Leistung möglich? Andere Akzente und nächste Schritte

Dieser Beitrag ging von der Beobachtung aus, dass Leistung in landläufigen Thematisierungen ebenso wie in öffentlichen und fachwissenschaftlichen Debatten ganz selbstverständlich für eine individuelle Angelegenheit gehalten

⁹ Ein Beispiel hierfür ist folgende Frage, die im Zusammenhang mit Praktiken der Aufgabenstellung gestellt wird: „Und was ist das Produkt bzw. wie ist das Produzierte beschaffen, an dem dann die Bewältigung der Aufgabe (graduell differenziert) abgelesen und insofern ‚dingfest‘ gemacht werden kann, dass sie wem als individuelle oder kollektive Leistung zugeschrieben werden kann?“ (Rabenstein/Idel/Ricken 2015, S. 245)

ten wird. Ungeachtet der zahllosen sonstigen Differenzen scheinen Befürworter wie Gegner der Leistungsgesellschaft, des Leistungsprinzips oder des Leistungsbegriffs darin übereinzustimmen, dass sich Individuen und Leistungen einander zurechnen lassen. Gründe dafür, diesen Zusammenhang nicht weiter zu hinterfragen, gibt es einige – etwa weit verbreitete und tief verwurzelte Vorstellungen von Individualität, die persönliche Besonderheit an den eigenen Leistungen, Verdiensten und Erfolgen festmachen, oder Vorstellungen von einer Gesellschaft, in der jede Person ihren Platz aufgrund ihrer Leistung zugewiesen bekommt bzw. findet. Wie umstritten diese Vorstellungen auch sein mögen: Dass sie einflussreich sind, dürfte unstrittig sein. Dies ist zu bedenken, wenn man die Zurechnung von Leistung zu Individuen in Frage stellt. Versuche, individuumzentrierte Leistungsverständnisse zu problematisieren und zu überwinden, müssen insofern damit rechnen, entweder ignoriert oder als unplausibel und inakzeptabel verworfen zu werden.

Wir sind von zwei Problemen ausgegangen, die eine Zurechnung von Leistungen zu Individuen zweifelhaft erscheinen lassen: 1. In komplexen Situationen der Hervorbringung von etwas – sei es in Betrieben, Schulen oder bei sportlichen Wettbewerben – gelingt es nicht ohne weiteres, die Beiträge einzelner Personen zum Zustandekommen des Produkts voneinander zu isolieren. Selbst wenn die Individuen nicht miteinander kooperieren, stehen sie in diesen Situationen zumindest in Wechselwirkung zueinander und sind insofern voneinander abhängig. 2. Versucht man nun trotz dieser Limitationen die Beiträge einzelner Personen voneinander zu isolieren, so ist man gezwungen, die soziale Dimension (den Kontext, die Situation, die Beiträge der anderen etc.) so weit wie möglich zu ignorieren. Man nimmt damit in Kauf, ein verzerrtes, unvollständiges Bild zu erhalten, das weder erklärt, wie Leistungen zustande kommen, noch als gerecht anerkannt wird.

Wenn man diese beiden Probleme für relevant hält, muss man entscheiden, wie man mit ihnen umgeht. Im Anschluss an Charles Taylor haben wir vorgeschlagen, zunächst einmal Fragen der Erklärung und Fragen der Parteilahme auseinanderzuhalten, und uns dafür entschieden, in diesem Beitrag Fragen des ersten Typs nachzugehen. Zweifel an atomistischen Erklärungsansätzen waren für uns der Grund, nach alternativen, im engeren Sinne sozialtheoretischen Erklärungen von Leistung zu suchen. Damit gerieten Beiträge aus einer praxistheoretisch-ethnografischen Unterrichtsforschung in den Blick, die sich nicht nur kritisch mit Verschiebungen des Leistungsverständnisses in individualisierten Unterrichtsformaten auseinandersetzen, sondern Leistung zudem als ein soziales Konstrukt interpretieren, das in bzw. durch Praktiken hervorgebracht wird. Gerade weil diese Beiträge nicht in der Kritik an den Unzulänglichkeiten eines individualisierten Unterrichts verharren, sondern Vorschläge unterbreiten, wie sich die soziale Hervorbringung von Leistung analysieren lässt, erscheinen sie relevant. In der Rekonstruktion der Beiträge wurde jedoch deutlich, dass die Kritik an

den in individualisierten Unterrichtssettings zu beobachtenden „Praktiken der Leistungserbringung“ die Zurechnung von Leistungen zu Individuen nicht grundsätzlich in Frage stellt. Merkwürdig erschien dies vor allem, weil die Beiträge selbst beanspruchen, Leistung als etwas in Praktiken bzw. Situationen „Gemachtes“ zu begreifen – also als etwas, das nicht (oder zumindest nicht ausschließlich) auf einzelne Personen zurückverweist, sondern über sie hinausgeht und zwischen ihnen zu verorten ist. In der hier geführten Diskussion wurde aber zunehmend fraglich, ob die Beiträge mit Praktiken soziale Prozesse meinen, die über einzelne Personen und deren Handeln hinausgehen, oder doch eher individuelle Aktivitäten und Tätigkeiten. Fraglich wurde außerdem, ob die diskutierten Beiträge das Zustandekommen von Leistungen als komplexen Prozess der Hervorbringung von etwas begreifen, das dann einzelnen Schüler_innen als Leistung zugerechnet wird, oder ob sie das Hervorbringen von Leistungen mit der im Unterricht vollzogenen Herstellung von – subjektivierend wirkenden und als objektiv akzeptierten – *Leistungsbewertungen* identifizieren. Wir haben angedeutet, dass man in den Beiträgen sehr viel über Leistungsbewertung als sozialen Prozess erfährt, aber relativ wenig über das Zustandekommen dessen, was bewertet wird, und was man für gewöhnlich „Leistung“ nennt.

Auch wenn manche unserer Rückfragen und Kommentare spitzfindig wirken mögen, denken wir doch, dass es sich lohnt, Beiträge, die ein sozialtheoretisches Verständnis von Leistung zu entwickeln suchen, detaillierter zu rekonstruieren und zu diskutieren – nicht zuletzt, weil man deutlicher sieht, welche weiteren Schritte notwendig wären und welche anderen Akzente gesetzt werden könnten, um ein sozialtheoretisches Verständnis von Leistung zu formulieren. Aus unserer Sicht geht es dabei vor allem um zwei Dinge:

1. Heute bezweifelt vermutlich niemand mehr, dass es sich bei der Feststellung und Bewertung einer Leistung um einen sozialen Vorgang handelt. Man kann versuchen, hieraus Rückschlüsse auf den Leistungsbegriff zu ziehen und „Leistung“ als ein relationales Konstrukt konzipieren, das ein Erkennen durch andere Personen voraussetzt. Ausgehend hiervon könnte man außerdem hervorheben, dass etwas nur dann als Leistung gilt, wenn es von jemand als Leistung identifiziert, beurteilt bzw. anerkannt wird. Aus unserer Sicht wäre es aber etwas voreilig, diese nicht sehr kontroverse Behauptung mit einer sozialtheoretischen Reformulierung des Leistungsbegriffs gleichzusetzen. Denn mit dieser Behauptung ist der Umstand, dass Leistungen Individuen zugerechnet werden, noch nicht in Frage gestellt. Doch genau hier wäre unseres Erachtens anzusetzen: Zu klären wäre, warum es plausibel erscheint, Leistungen an Individuen zu binden. *Nicht nur die sozialen Prozesse des Bewertens und Zurechnens von Leistungen, sondern auch die logisch wie historisch davor liegenden Prozesse des Zustandekommens dessen, was als Leistung dargestellt und bewertet wird, wären als soziales, die einzelne Person und ihre Fähigkeiten und Tätigkeiten*

überschreitendes Phänomen zu erklären. Es ist überflüssig zu betonen, dass dies weder bedeuten soll, den Beitrag Einzelner am Zustandekommen oder Hervorbringen von Leistungen zu leugnen oder zu unterschätzen, noch auf eine kollektivistische Position in dem oben beschriebenen Sinne hinauslaufen muss. Eine sozialtheoretische Erklärung von Leistung kann sich sicherlich nicht damit zufriedengeben, Leistungserbringung als einen Vorgang zu verstehen, der in einem Individuum stattfindet oder durch ein Individuum vollzogen wird. Genau hier setzen die von uns diskutierten Studien an: In kritischer Auseinandersetzung mit bzw. alternativ zu einer individuumzentrierten Sicht beschreiben sie Leistung als soziale Konstruktion. Aus unserer Sicht reicht es für eine konsequent sozialtheoretische Sicht auf Leistung aber nicht aus, das Hervorbringen individueller Leistungen im Schulunterricht als einen sozialen Konstruktionsprozess zu beschreiben, der Praktiken der Aufgabenstellung, der Aufführung und der Bewertung umfasst, aber den Aspekt des Erwerbs von Wissen und Können nur streift. Unser Eindruck ist, dass die Frage, warum bestimmte Lernergebnisse als individuelle Leistung verstanden und nicht etwas (oder jemand) anderem zugeschrieben werden (vgl. Verheyen 2014, S. 78), dabei unterschätzt wird.

2. Mit diesen Abgrenzungen ist es nicht getan. Ebenso wichtig für die Formulierung eines sozialtheoretischen Leistungsverständnisses ist es, nach Berührungspunkten mit anderen sozialtheoretischen Entwürfen zu suchen, um eine individualistische Sicht auf Leistung zu überwinden und eine auf den Aspekt der Leistungsbewertung verengte Sicht zu vermeiden. Nach unserem Dafürhalten kommen hierfür vor allem Ansätze in Frage, die einen „verallgemeinerten Interaktionismus“ (Caillé 2008, S. 66) vertreten und weder auf die mikrosoziologische Dimension fixiert sind noch auf die traditionelle Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft. Dazu zählen sicherlich auch Beiträge aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussionslandschaft, die sozialtheoretische Überlegungen fruchtbar machen – beispielsweise für eine *Theorie der Erziehung*, indem sie Erziehung als einen kommunikativen Prozess begreifen, in dem durch koordinierte Handlungen gemeinsam geteilte Bedeutungen generiert werden (vgl. Vanderstraeten/Biesta 2006), für eine *Theorie des Unterrichts*, indem sie Unterricht als Interaktionsordnung und als organisierte Interaktion konzeptualisieren (Vanderstraeten 2004; Breidenstein 2010), für eine *Theorie der Schule*, indem sie eine beziehungs- und netzwerktheoretische Perspektive auf Schulklassen entwickeln und die Bedeutung relationaler Muster für das Zustandekommen individueller Lernergebnisse hervorheben (vgl. Nicht 2013, S. 76ff., S. 300), für eine *Gegenstandstheorie der Erziehungswissenschaft*, die Erziehung in den Mittelpunkt rückt, diese als ein emergentes Phänomen behandelt und normative Gegenstandsbestimmungen problematisiert (vgl. Bellmann 2014, S. 70ff.) oder auch für eine Neuausrichtung der *Allgemeinen Erziehungswissenschaft* als theoretisch-empirische Teildisziplin (vgl. Brinkmann 2016).

Der eingangs erwähnte, von manchem Kritiker empfohlene Ausweg, sich dem Leistungsprinzip und dem Individualismus zu verweigern und die Suche nach Gemeinsamkeiten zwischen Individuen als Ausgangspunkt für eine neue Sozialstruktur zu begreifen, mag als politisches Projekt Charme haben, überzeugt deshalb aber nicht auch schon in theoretischer Hinsicht. Unserer Meinung nach wäre es zunächst einmal notwendig, alternative Problembeschreibungen an das „Phantasma der eindeutigen Identifizierbarkeit von Leistung“ (Schäfer/Thompson 2015a, S. 16) heranzutragen und diese eingehender zu prüfen, um anschließend Problemlösungen zu entwickeln.¹⁰ Im Sinne von Vorüberlegungen zu einem sozialtheoretischen Verständnis von Leistung haben wir in diesem Beitrag versucht, die „ontologische Frage“ aufzuwerfen, wie Leistung als ein soziales Phänomen erklärt werden kann. Folgt man den Überlegungen von Norbert Elias (2003), so ist hierfür „ein Bruch mit dem Denken in einzelnen isolierbaren Substanzen und der Übergang zu einem Denken in Beziehungen und Funktionen erforderlich“ (ebd., S. 38). Ausgehend hiervon lassen sich dann auch Fragen der Parteinahme diskutieren.

Literatur

- Adloff, Frank (2015): Konvivialität und Konvivialismus: Praxis und Theorie. In: Berliner Debatte Initial 26. 4. 33-46
- Baert, Patrick/Carreira da Silva, Filipe (2010): *Social Theory in the Twentieth Century and Beyond*. Second Edition. Cambridge, UK: Polity
- Bellmann, Johannes (2014): The changing field of educational studies and the task of theorizing education. In: Biesta/Allan/Edwards (2014): 65-81
- Bergmann, Jörg (2011): Von der Wechselwirkung zur Interaktion – Georg Simmel und die Mikrosoziologie heute. In: Tyrell/Rammstedt/Meyer (2011): 125-148
- Biesta, Gert/Allan, Judy/Edwards, Richard (Hrsg.) (2014): *Making a difference in theory. The theory question in education and the education question in theory*. London/New York: Routledge
- Böttcher, Wolfgang/Terhart, Ewald (Hrsg.) (2004): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: VS
- Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 56. 6. 868-887
- Brinkmann, Malte (2016): Allgemeine Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft. Versuch einer sozialtheoretischen Bestimmung als theoretisch-empirische Teildisziplin. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 92. 2. 215-231

10 Vgl. hierzu auch die u.a. an Alain Caillé anschließenden Überlegungen von Frank Adloff (2015).

- Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.) (2015): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Caillé, Alain (2008): *Anthropologie der Gabe*. Aus dem Französischen übersetzt, herausgegeben und eingeleitet von Frank Adloff und Christian Papilloud. Frankfurt/M./New York: Campus
- Distelhorst, Lars (2014): *Leistung. Das Endstadium der Ideologie*. Bielefeld: transcript
- Dreitzel, Hans Peter (1974): Soziologische Reflexionen über das Elend des Leistungsprinzips. In: Gehlen u.a. (1974): S. 31-53
- Elias, Norbert (2003): *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Fraser, Nancy/Honneth, Axel (2003): *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Fritzsche, Bettina (2015): Praxeologische Perspektiven auf die Verzahnung von „doing difference“ und „doing pedagogy“ im Unterricht. In: Budde/Blasse/Bossen/Rißler (2015): 165-192
- Furck, Carl-Ludwig (1961): *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. Weinheim: Beltz
- Furck, Carl-Ludwig (1971): Leistung, schulpädagogisch. In: Groothoff/Stallmann (1971): 690-691
- Gehlen, Arnold u.a. (Hrsg.) (1974): *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium*. München: dtv
- Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2013): *Techniken der Subjektivierung*. München: Fink
- Groothoff, Hans-Herrmann/Stallmann, Martin (Hrsg.) (1971): *Neues Pädagogisches Lexikon*. Stuttgart/Berlin: Kreuz
- Hoge, Eva (1971): Leistungsmessung. In: Groothoff/Stallmann (1971): 691-693
- Honneth, Axel (Hrsg.) (1993): *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften*. Frankfurt/M./New York: Campus
- Honneth, Axel (2003a): Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Fraser/Honneth (2003): 125-223
- Honneth, Axel (Hrsg.) (2003b): *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*. Frankfurt/M.: Campus
- Horster, Detlef (2005): *Sozialphilosophie*. Leipzig: Reclam
- Ingenkamp, Karlheinz (1971) (Hrsg.): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim: Beltz
- James, David (2015): How Bourdieu bites back: recognising misrecognition in education and educational research. In: *Cambridge Journal of Education* 45. 1. 97-112
- Joas, Hans/Knöbl, Wolfgang (2004): *Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp

- Joerges, Bernward (1980): Leistung. In: Ritter (1980): Sp. 215-220
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11. 1. 125-143
- Krumm, Volker (1974): Leistung – Schulleistung – Schulleistungsmessung. In: Wulf (1974): 382-389
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Neckel, Sighard (2008): Flucht nach vorn. Die Erfolgskultur der Marktgesellschaft. Frankfurt/M./New York: Campus
- Neckel, Sighard/Dröge, Kai (2003): Die Verdienste und ihr Preis: Leistung in der Marktgesellschaft. In: Honneth (2003b): 93-116
- Nicht, Jörg (2013): Schulklassen als soziale Netzwerke. Eine netzwerkanalytische Studie zu Peer-Beziehungen in binational-bilingualen Schulprojekten. Wiesbaden: VS
- Offe, Claus (1970): Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen „Leistungsgesellschaft“. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt
- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Ricken, Norbert (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In: Budde/Blasse/Bossen/Rißler (2015): 241-258
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59. 5. 668-690
- Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt. Bielefeld: transcript
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: VS
- Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Fritzsche, Bettina (2015a): Die Transformation von Lernkulturen. Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagschulforschung. In: Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein (2015): 19-62
- Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Fritzsche, Bettina (2015b): Ganztagschulforschung als Transformationsforschung. Theoretische und empirische Erträge des Projekts. In: Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein (2015): 297-336
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard/Alkemeyer/Ricken (2013): 29-47

- Ritter, Joachim (Hrsg.) (1980): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 5. Basel/Stuttgart: Schwabe
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umrisse eines Theorieprogramms. In: Gelhard/Alkemeyer/Ricken (2013): 17-27
- Schäfer, Alfred (2015): Schulische Leistungsdiskurse. Zwischen Gerechtigkeitsversprechen und pharmazeutischem Hirndoping. Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2015): Leistung. Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2015a): Leistung – eine Einleitung. In: Schäfer/Thompson (2015): 7-35
- Schäfer, Franka/Daniel, Anna/Hillebrandt, Frank (Hrsg.) (2015): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript
- Seyfarth, Constans (1969): Zur Logik der Leistungsgesellschaft. Grundlagen der Kritik der gesellschaftlichen Geltung von Leistung. München: Ludwig-Maximilians-Universität
- Simmel, Georg (2008): Individualismus in der modernen Zeit und andere soziologische Abhandlungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Taylor, Charles (1993): Aneinander vorbei: Die Debatte zwischen Kommunitarismus und Liberalismus. In: Honneth (1993): 103-130
- Tyrell, Hartmann/Rammstedt, Otthein/Meyer, Ingo (Hrsg.) (2011): Georg Simmels große „Soziologie“. Eine kritische Sichtung nach hundert Jahren. Bielefeld: transcript
- Vanderstraeten, Raf (2004): Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In: Böttcher/Terhart (2004): 54-68
- Vanderstraeten, Raf/Biesta, Gert (2006): How is Education possible? Pragmatism, Communication and the Social Organisation of Education. In: British Journal of Educational Studies 54. 2. 160-174
- Verheyen, Nina (2014): Die soziale Konstruktion individueller Leistung. Forschungsperspektiven zwischen Geschichts- und Sozialwissenschaften. In: Neue Politische Literatur 59. 1. 63-87
- Wiesse, Basil (2016): Rezension über Franka Schäfer, Anna Daniel, Frank Hillebrandt (Hrsg.) (2015): Methoden einer Soziologie der Praxis. In: Berliner Debatte Initial 27. 3. 133-139
- Wulf, Christoph (Hrsg.) (1974): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper

Zur Vermessung von Lernstrategien als Leistungsfaktoren

Als die Ergebnisse der ersten PISA-Studie des Jahres 2000 veröffentlicht wurden, schrieb die damalige Präsidentin der Kultusministerkonferenz der Länder, Annette Schavan, das Vorwort. Sie betont darin, dass die Studie auf Initiative und im Auftrag der Regierungen der Bundesländer erfolgt sei. Es gehe um das „Leistungsvermögen deutscher Schülerinnen und Schüler“ (Schavan 2001, S. 11).¹ Mit PISA erhoffte sich die Politik eine solide Grundlage „gezielter und gemeinsamer Anstrengungen zu Leistungsverbesserungen im Bildungswesen“ (ebd.). Die internationalen Leistungsvergleichsstudien hätten zum Ziel, ein empirisch gewonnenes Wissen zur Verfügung zu stellen, das Entscheidungen zur Regierung des Schulsystems rational begründet.

Schavans Vorwort bildet zusammen mit einem weiteren Papier der Bildungspolitik einen Rahmen für die PISA-Studien: Der Ausgangspunkt des Auftrags an das deutsche PISA-Konsortium war der „Konstanzer Beschluss“ der Kultusministerkonferenz von 1997 (vgl. KMK 1997). Dokumentiert ist dieser über ein inzwischen öffentlich im Internet zugängliches kurzes Papier, eine Art Protokollnotiz, die nicht mit Namen gezeichnet ist und so scheinbar ganz von dem Gremium autorisiert ist, aus dessen Sitzung die Protokollnotiz stammt. „Die KMK“ betont darin, eine gemeinsame Basis für die Qualitätssicherung schulischer Bildung zu suchen und zu diesem Zweck Leistungsvergleichsstudien zu installieren. Das Dokument erweckt den Eindruck, die Bundesländer hätten die PISA-Studie in Auftrag gegeben. Genau genommen haben sie aber beschlossen, an den PISA-Studien teilzunehmen, denn PISA ist eine internationale Studie unter Führung der OECD.²

1 Annette Schavan war von 1995 bis 2005 Ministerin für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg, von 2005 bis 2013 Bundesministerin für Bildung und Forschung. Mit Schavan hat erstmals eine studierte (und zeitweise promovierte) Erziehungswissenschaftlerin diese Rolle übernommen. In der Zeit der Etablierung der neueren empirischen Bildungsforschung als Wissensinstrument der Bildungspolitik war Anette Schavan eine zentrale politische Akteurin.

2 Die Teilnahme der Bundesrepublik an diesen Studien war eine lange umstrittene Entscheidung. Internationale Leistungsvergleichsstudien gibt es bereits seit Jahrzehnten. An früheren Untersuchungen hatten die Länder der Bundesrepublik jedoch die Teilnahme verweigert, während Vertreter_innen der Bildungsforschung in jahrelanger Lobbyarbeit diese Teilnahme gefordert haben (vgl. Leschinsky 2005; Aljets 2015). Mit Schavan als Ministerin hat sich eine Allianz von Politik und Bildungsforschung etabliert, die die Entscheidung möglich gemacht hat. Mit der Teilnahme an PISA hat sich nicht zuletzt auch eine Internationalisierung der Bildungspolitik vollzogen, die deutsche Bildungspolitik

Dass nun die Qualität der Schulen anhand der Leistung der Schüler_innen gemessen werden soll, das scheint zu diesem Zeitpunkt nicht in Frage zu stehen. Und dennoch ist genau diese Setzung kontingent, denn die Qualität des Schulsystems lässt sich auch an anderen Faktoren festmachen. Dass die Setzung so erfolgt ist, verweist auf Praktiken der Governance von Regierungsbereichen mit wissenschaftlich generiertem Wissen und statistischen Kennzahlen, auf Erkenntnisweisen, die mit dem Versprechen an die Politik einhergehen, ein zur Intervention befähigendes Wissen hervorzu-bringen. Auch wenn solche Praktiken bis dahin in der deutschen Bildungs-politik nicht unbekannt waren, kann man doch sagen, dass sich mit den PISA-Studien eine deutliche Verschiebung vollzieht, mit der Politik auf der Basis einer solchen Expertisierung neu ausgerichtet wird (vgl. Niemann 2010; Niemann/Martens 2015). Von Seiten politischer Akteur_innen wird proklamiert, Entscheidungen nun konsequent an einem Wissen ausrichten zu wollen, das von den Wissenschaften auf eine bestimmte Weise hervor-gebracht wird. Zudem werden beträchtliche Fördergelder in ein bestimmtes Netzwerk von Wissenschaftler_innen investiert, das diese Erkenntnisse zu liefern verspricht (vgl. Bellmann 2006, 2015).

Im folgenden Artikel soll in den Blick genommen werden, wie Leistung im Kontext dieser Erkenntnisweisen konstruiert wird. Gefragt wird, wie die in PISA verwendeten und mit PISA entwickelten Erkenntnisinstru-mentarien ihren Gegenstand, nämlich ‚Schulleistung‘, hervorbringen. Leistung muss nämlich als Objekt erst intelligibel gemacht werden, und diese Intelligibilität wird über semantische Operationen ebenso wie über Instru-mente und Praktiken des Messens hervorgebracht. Die Frage ist also: Auf welche Weise wird ‚Leistung‘ als ein Gegenstand konstruiert, der dann zum Objekt des Reformhandelns von Regierungen in Bezug auf das Schulsystem werden kann?

Ich möchte die Gegenstandskonstruktion von Leistung anhand der sie hervorbringenden intelligibilisierenden Praktiken beobachten. Im Fokus steht nicht, wie Leistung von verschiedenen Akteur_innen verstanden oder definiert wird. In den Blick gebracht werden vielmehr Operationsweisen, die Leistung als Gegenstand formieren; also Erkenntnisteknologien.

Ich werde zunächst die analytische, praxeologische Perspektive ausar-beiten, mit der ich auf Leistung und die Praktiken der Leistungsmessung blicke. Dann werde ich die Dimensionierung des Ensembles der Kompeten-zen im PISA-Fragebogen befragen und die Konstruktionsweise eines Aspekts, nämlich die Erhebung Selbstgesteuerten Lernens herausgreifen. Ich werde dann die Gegenstandskonstruktion dieses Aspekts analysieren und auf die Herkunft der Skalen befragen und mit der Forschung zu diesen Skalen kontextualisieren. Dabei werden sich Kontingenzen und Widersprüche

wollte die Internationalität nutzen, um Reformen durchzusetzen, was aber weitreichende Nebenfolgen hatte, insofern der internationale Einfluss auf die Politik erheblich zuge-nommen hat (vgl. Hurrelmann/Leibfried/Martens/Mayer 2008; Martens/Wolf 2009).

dieser Gegenstandskonstruktion zeigen, die dann auf die Möglichkeiten für eine Kritik von PISA befragt werden.

1. Analytische Perspektiven auf Leistung und Leistungsmessung

Der Sampler englischsprachiger Studien zur „Fragwürdigkeit der Zensuren-gebung“ von Karl-Heinz Ingenkamp hat zu intensiven Debatten geführt und in der deutschsprachigen Bildungsforschung einen Forschungsstrang zur Leistungsmessung und zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik initi-iert (vgl. Ingenkamp 1971; Artelt/Gräsel 2009). Die Komposition der Stu-dien hat einen auf das Handlungsfeld zielenden praktischen und zugleich polemischen Einsatz: Sie stellt die Fähigkeit von Lehrer_innen, über die Leistung ihrer Schüler_innen angemessen zu urteilen, in Zweifel. Das Leh-rer_innenurteil wird als subjektiv und insofern fehlgeleitet kritisiert. Dabei wird das Prinzip der Leistungsbewertung keineswegs in Frage gestellt, ge-fordert wird vielmehr, das Lehrer_innenurteil durch eine testbasierte Lei-stungsmessung zu ersetzen. Die sogenannte pädagogisch-psychologische Diagnostik verspricht dabei, Leistung objektiv abzubilden. Die Instrumente für eine solche Leistungsmessung wurden in den folgenden Jahrzehnten im Zuge der Etablierung dieses Strangs der Bildungsforschung auch von den Wissenschaftler_innengruppen entwickelt, produziert und dem schulischen Feld zum Gebrauch angeboten (vgl. Hesse/Latzko 2007). Dieser Einsatz hat im Feld schulischer Leistungsbewertung nur einen bedingten Erfolg ver-zeichnen können. Zwar ist er in den pädagogisch-psychologischen Bera-tungsleistungen zur Einschätzung besonderer Problemlagen einzelner Schü-ler_innen etabliert, aber die Leistungsbewertung der Schüler_innen im Schulalltag wird nach wie vor weitgehend anhand des Lehrer_innenurteils vollzogen. Die „Schulleistungsstudien“ von PISA stehen in der Tradition dieser Forderung nach einer umfassenden Leistungsmessung, allerdings wird durch sie zwar die Leistung der Schüler_innen gemessen, aber diese Messung wird nicht für die Benotung relevant. Sie zielt auch gar nicht auf die Leistung einzelner Schüler_innen, denn diese wird zu einem Mittel-glied, um die Leistung anderer, höher aggregierter Entitäten zu messen: der Schulen und der Bildungssysteme von Ländern und von Nationalstaaten. Dennoch kann PISA als die erste flächendeckende ‚objektive‘ Leistungs-messung in der von der pädagogisch-psychologischen Diagnostik geforder-ten Weise gelten.

Diese Weise der Leistungsmessung und ihre polemische Frontstellung impliziert, dass ‚Leistung‘ als eine Eigenschaft des lernenden Individuums zu betrachten ist (und dann auch der höher aggregierten Entitäten) und dass sie intelligibel repräsentiert und in ihrer Ausprägung festgestellt werden kann. Nur so lässt sich wertend zwischen verschiedenen Techniken der Feststellung dieser Leistung unterscheiden und postulieren, dass die ‚objek-tive‘ Technik der Messung dem ‚subjektiven‘ Lehrer_innenurteil überlegen sei. Auch innerhalb der quantitativen Methodologie ist Commonsense, dass

es sich bei Leistung um ein Konstrukt und bei dem Messwert um eine Hypothese handelt, der empirischen Bildungsforschung kann kein einfacher Positivismus oder platter Repräsentationismus vorgeworfen werden.³ Entscheidend ist jedoch nicht die mögliche Unterstellung, dass ‚Leistung‘ als individuelles Objekt ‚existiert‘, sondern vielmehr, dass durch die Zuschreibung von Leistung an ein Individuum qua Erkenntnistheorien die Leistung als Objekt im Individuum hervorgebracht wird. Der Akt der Zuschreibung verlangt nämlich, dass die Akteur_innen sich in der Folge so verhalten, als ob sie als leistende Individuen über diesen Messwert verfügen würden. Insofern sie es tun, bekommt der Messwert den Status der „Wirklichkeit“ (vgl. Ott 2011, S. 151 ff.). Der Vollzug dieser Praktiken ist insofern ein performativer Reifizierungsprozess: er stellt einerseits durch die Intelligibilisierung die gemessene Leistung als ein ‚Ding‘ her, als ein Objekt, auf das zugegriffen und mit dem operiert werden kann und andererseits stellt er den Wirklichkeitsstatus des Dings her, d.h. den Effekt, dass alle Akteur_innen dem Ding gegenüber handeln, als ob es ein Ding wäre und als ob es dieses Ding tatsächlich gäbe.

Wenn man weiter nach der Funktionsweise dieses Reifizierungsprozesses fragt und nach den Bedingungen, unter denen er sich vollzieht, dann gilt es, zwei Ebenen herauszuarbeiten: Zum einen der normative diskursive Horizont, in dem diese Forderung nach Objektivität und Gerechtigkeit in der Leistungsmessung ihre Legitimierung erfährt, und zum anderen die Art und Weise, wie der Gegenstand ‚leistungsfähiges Individuum‘ in den empirischen Technologien konstruiert wird. Beide Ebenen spielen ineinander und sind miteinander verknüpft.

Der spezifische diskursive Horizont, in dem die psychologisch-pädagogische Diagnostik mit ihrer Kritik am subjektiven Lehrer_innenurteil eine Position moralischer Überlegenheit einnehmen kann, sind meritokratische Forderungen, die die Gesellschaft als ‚Leistungsgesellschaft‘ konstruieren. Deren Einsatz ist, dass der in einer Gesellschaft für die Einzelnen erreichbare Status prinzipiell von individueller Leistung und Anstrengung und nicht von sozialen Determinanten bestimmt sei. Das Prinzip der ‚Leistung‘ impliziert daher ein Versprechen, beliebige Plätze erreichen zu können, wenn man eben bereit ist, die entsprechende ‚Leistung‘ zu liefern. Es impliziert aber auch, dass jede Gesellschaft aus differenten Plätzen mit unterschiedlicher Verfügung über Status, Macht und Ressourcen besteht. ‚Leistung‘ funktioniert dann als Regulationsmedium und als gesellschaftliche Differenzkategorie, sie entscheidet und legitimiert, wer welche Plätze errei-

3 Zumindest die wissenschaftstheoretische Diskussion ist in dieser Hinsicht seit dem kritischen Rationalismus eindeutig. Man müsste, wollte man auf deren Höhe argumentieren, wie es Walter Herzog (vgl. 2012, S. 69) tut, zumindest eine instrumentalistische Position innerhalb eines postempiristischen Paradigmas vertreten. In meinem Beitrag geht es aber gerade nicht um die Selbstdeklaration wissenschaftstheoretischer Verständnisse durch forschende Akteur_innen, sondern darum, welche Situation sich über die praktische Enaktierung und Kontextualisierung empirischer Forschungsweisen herstellt.

chen kann. Ein wesentliches gesellschaftliches Instrument der Sichtbarmachung von Leistungsdifferenz ist dabei die Schule, der in meritokratischen Praktiken eine Allokationsfunktion zukommt: Sie verteilt die Individuen auf die zur Verfügung stehenden Plätze (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 233; Fend 1980, S. 29). Der Topos der ‚Chancengleichheit‘ als meritokratisches Prinzip stiftet so einen „Zusammenhang von Leistungsprinzip und gesellschaftlichem Ordnungsversprechen“ (Schäfer/Thompson 2015, S. 9). Ein Versprechen, das an die Gesellschaft als Funktionszusammenhang als Ganze ebenso wie an die Biographie jeder_s Einzelnen adressiert ist.

Während aber nun jedes einzelne Individuum die Hoffnung hegen kann, dass seine Leistung auch honoriert wird, kann sich dies nur erfüllen, wenn diese Leistung relativ zu den Leistungen der anderen Individuen wiederum herausragend ist. Das Leistungsprinzip erfordert daher Praktiken, die die Einzelnen immer in einer Normalität positionieren, es bestimmt Plätze, Ränge, Grenzen, Mittelwerte, Streuungen und Kurven (vgl. Schröder/Wrana 2015, S. 14 ff.). Wenn die Schule als Institution diese Funktion in einer Meritokratie erfüllen soll, muss sie also zwei miteinander verschränkte Gruppen von Praktiken etablieren: Sie muss zum einen Praktiken etablieren, die die Leistung der Einzelnen als Gegenstand intelligibel und insofern messbar und vergleichbar machen. Sie muss zum anderen die Individuen resp. die Schüler_innen dazu anhalten, die ‚Leistung‘, die gemessen werden soll, auch in der definierten Form zu erbringen. In diesem doppelten Sinn kann man davon sprechen, dass schulische Praktiken Leistung hervorbringen und sie nicht etwa voraussetzen und passiv abgreifen: Sie objektivieren Leistung anhand messbarer Kategorien und Raster und sie rufen die Schüler_innen an, sich im Horizont dieser Objektivität zu subjektivieren. Das Ensemble dieser Praktiken kann man als Macht-Wissens-Komplex, wenn man so will, als Dispositiv der Leistung, fassen. Die neuen Praktiken der pädagogischen Diagnostik und der schulischen Leistungsmessung durch Testverfahren verändern diese grundsätzliche Funktionsweise der Institution Schule nicht. Im Gegenteil. Sie professionalisieren und technisieren diesen Macht-Wissens-Komplex und treiben damit seine Durchsetzung weiter. Ihr moralischer Impetus in Bezug auf das Lehrer_innenurteil speist sich durch das Versprechen, die Praktiken schulischer Leistungsfeststellung von den nicht-meritokratischen Elementen zu reinigen, die in diesen bisher noch aufgehoben waren.

An dieser Stelle gilt es, eine methodologische Bemerkung einzuschleichen. Ich spreche wohlgemerkt nicht von einer ‚meritokratischen Leistungsgesellschaft‘, der ich diese Phänomene zuweisen würde. Sätze wie ‚in einer Leistungsgesellschaft ist es notwendig...‘ usw. reifizieren ihren Gegenstand und unterstellen, dass ‚die Gesellschaft‘ tatsächlich als meritokratische Leistungsgesellschaft funktioniert, resp. eine solche ‚ist‘. Das ist aber keineswegs notwendig der Fall. Ein Macht-Wissen-Komplex bildet einen strategischen Einsatz innerhalb eines Kräftefeldes. Seine legitimierenden dis-

kursiven Strategien zielen auf seine Durchsetzung und Hegemonialisierung und dazu gehört, das erst Durchzusetzende als bereits durchgesetzt zu behaupten. Wenn diese Normalitätsbehauptung (,Wir in unserer Leistungsgesellschaft müssen...‘) Anerkennung findet, handeln die Individuen, als ob sie in einer Leistungsgesellschaft wären. Ob die Mechanismen, die am Ende ihren Erfolg bestimmen, dann tatsächlich die einer Leistungsgesellschaft sind, ist eine ganze andere Frage und seit langem Gegenstand der Debatte um die „Chancengleichheit“ (vgl. Schmidtke/Seyss-Inquart 2015). Allgemein projiziert jede Rede von einer XY-Gesellschaft (die Leistungsgesellschaft, die Erlebnisgesellschaft, der Neoliberalismus, die Post-Faktische Gesellschaft etc.) einen bestimmten Entwurf von Gesellschaft aufs Ganze, als Totalität. Diese totalisierenden Bezüge werden diskursanalytisch als Praktiken lesbar, mit denen verschiedene Entwürfe von Gesellschaft um hegemoniale Geltung konkurrieren (vgl. Laclau/Mouffe 1991; Schäfer 2012, S. 138).

Dabei verdecken diese Praktiken des totalisierenden Bezugs die Kontingenz ihrer Setzungen, da sie sich selbst als selbstverständlich gültig und die daraus abgeleiteten Konsequenzen als unausweichlich setzen (,there is no alternative‘). Es ist m.E. für eine kritische diskursanalytische Gesellschaftsanalyse wichtig, diese reifizierende Rede nicht zu verdoppeln, indem man Diskurse, Praktiken oder Dispositive als etwas fasst, das man beobachtend selbst reifiziert.⁴ Es gilt vielmehr, den hypothetischen und damit durchsetzungs-strategischen Charakter der beobachteten Artikulationen in der Schwebe zu halten: Jede Artikulation (Gutachten, Polemiken, Studien, Testverfahren) behauptet ihre Gültigkeit im Vollzug und damit zugleich die Gültigkeit des normativen Horizontes, dem sie ihre Möglichkeit verdankt. Es ist nicht so, dass der normative Horizont (Leistungsgesellschaft) zuerst ,da‘ ist und sich deshalb entsprechende Artikulationen (z.B. Testverfahren, Denunziationen von Lehrer_innenurteilen usw.) erfolgreich vollziehen können. Vielmehr gilt umgekehrt, dass die Geltungskraft des normativen Horizonts vom erfolgreichen Vollzug all der vielen verteilten Artikulationen abhängt. Jede dieser Artikulationen kann als Teil eines diskursiven Kampfes um Geltung betrachtet werden und hat so das Potenzial, die Kräfteverhältnisse zu verschieben. Der Macht-Wissen-Komplex schöpft daher seine hegemoniale Kraft aus der Summe dieser Erfolge. Norm und Artikulation bilden insofern kein einseitiges, sondern ein rekursives Bedingungsverhältnis.

Bedenkt man diese hegemonialisierende und totalisierende Funktionsweise der diskursiven Praktiken im Macht-Wissens-Komplex der Leistung, dann lässt sich der Individualismus, der den Erfolg der Einzelnen als

4 Dass sie ihre empirischen Gegenstände leichtfertig reifizieren, ist aus meiner Sicht ein Problem wissenssoziologischer Ansätze insgesamt und der wissenssoziologischen Dispositiv-Analyse (vgl. Bührmann/Schneider 2008) im Besonderen. Daher wird im Folgenden auch der Gebrauch nominalisierter Wendungen wie ,der Diskurs‘ oder ,das Dispositiv‘ vermieden.

Resultat ihres individuellen Leistungsvermögens und der Leistungsbereitschaft fasst, mit Althusser (1977) als gesellschaftliches Anrufungsverhältnis begreifen. Die der Einzelne wird angerufen, sich im Horizont eines Ethos zu subjektivieren, der dazu aktiviert, eine je größtmögliche Leistung anzustreben und geringere Erfolge als durch eigene Leistungsschwäche oder mangelnde Anstrengung bedingt zu deuten. Die gesellschaftliche Bedingtheit und Kontingenz von Leistung als Prinzip wird dabei unsichtbar. Der diskursive Horizont dieses ethischen Individualismus leistet aber nicht nur die Unsichtbarmachung dieser Bedingtheit, sondern verdeckt auch sich selbst; insofern sprechen Schäfer und Thompson von der „Invisibilisierung des Konstruktcharakters von Leistung“ (Schäfer/Thompson 2015, S. 14).

Dieses Anrufungsverhältnis wirkt zugleich abstrakt auf der Ebene eines allgemeinen, nur diffus verortbaren ,gesellschaftlichen Diskurses‘, der eben mit Artikulationen wie ,Wir in der Leistungsgesellschaft müssen...‘ etc. angerufen wird. Es wirkt aber auch in konkreten und kapillaren Praktiken, in denen Individuen zu ihrer Leistung ins Verhältnis gesetzt werden. Dazu zählt die schulische Leistungsbewertung ebenso wie berufliche Einstellungs- oder Beurteilungsgespräche und vieles mehr.

Dabei spielen Erkenntnistheorien wie etwa Testverfahren eine wesentliche Rolle. Marion Ott hat in einer machtanalytischen Ethnographie untersucht, wie im Rahmen der ,Coachings‘ zur Aktivierung von Erwerbslosen solche Tests eingesetzt, von den Teilnehmer_innen ausgefüllt und in Nachbesprechungen diskutiert werden (vgl. Ott 2011, S. 155 ff.). Sie zeigt, inwiefern die Subjektivierungsmacht in diesen Praktiken als ein komplexes Wirkungsverhältnis gedacht werden muss. Schon beim Ausfüllen der Items und Fragen kommt es zu Reflexionsprozessen, in denen die mit den Fragen möglicherweise verbundenen, nicht unmittelbar erkennbaren Erwartungsnormen von den Teilnehmenden spekulativ in Rechnung gestellt und die Ausfüllenden so zu sich ins Verhältnis gesetzt werden. Die Subjektivierung dieser Normen ist dabei immer über Widerstand, Verknennung und Verschiebung vermittelt. Aber auch bei der Kommunikation der Ergebnisse durch die ,Coach‘ kommt es zu komplexen diskursiven Kämpfen bezüglich der Zuschreibungen von (In-)Kompetenz. Die ,Wirkung‘ von Testpraktiken auf Subjektivierungsprozesse ist demgemäß nicht zu unterschätzen, aber sie ist keineswegs als einfacher Determinierungs- oder Durchsetzungsprozess zu denken. Die Wirkung der Instrumente ist ein Faktor in einem Kräfteverhältnis, das immer neu austariert wird.

In den von mir hier untersuchten PISA-Studien kommt jedoch eine weitere Ebene der Wirkung hinzu. Die qua Messung erhobenen Leistungsdaten können nämlich, abgesehen von ihrer Zuschreibung auf das vermessene Individuum, das sich zu dieser Zuschreibung ins Verhältnis zu setzen hat, auch summarisch weiter verarbeitet werden und zu statischen Kennzahlen für höher aggregierte Entitäten werden. In Policy-Prozessen werden sie dann an eben diese Entitäten zurückgespielt. Ich gehe davon aus, dass auf

dieser höher aggregierten Ebene ähnlich komplexe Anrufigsdynamiken spielen wie sie Ott für die individuellen Rückmeldungen herausgearbeitet hat. Im Fall von PISA forderte schon der Konstanzer Beschluss „Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern“ (KMK 1997, S. 1) anzufertigen (es ist inzwischen üblich geworden, kurz von ‚Leistungsvergleichsstudien‘ zu sprechen). Es sollte also gerade um den ‚Vergleich‘ von Leistungen gehen. In der OECD-Publikation heißt es:

„Governments and the general public need solid and internationally comparable evidence of educational outcomes. In response to this demand, the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) has launched the Programme for International Student Assessment (PISA). OECD/PISA will produce policy-oriented and internationally comparable indicators of student achievement on a regular and timely basis“ (OECD 1999, S. 7).

Der Gegenstand der Messung sei „student achievement“ (was sich mit „Leistung der Schüler_innen“ übersetzen lässt), diese wird aber verknüpft mit „educational outcomes“ (was sich mit „Leistung des Bildungssystems“ übersetzen lässt), womit eine Größe auf der Ebene des Individuums mit einer Größe auf der Ebene des nationalen Bildungssystems verknüpft wird. „Governments“ und „general public“ sollen sich für diesen Zusammenhang verantwortlich fühlen. Die Verknüpfung erfolgt über „policy-oriented“ „indicators“, die zugleich „international(...) comparable“ sind. Das eigentliche Ziel ist also nicht unmittelbar, Schüler_innenleistungen zu messen, sondern Indikatoren hervorzubringen, die anhand von Aussagen über die Leistung der Schüler_innen Aussagen über die Leistung des nationalen Bildungssystems erlauben und die auf „policy“, also auf Bildungspolitik hin adressiert sind. Indem die Indikatoren so erhoben werden, dass sie international vergleichbar sind, wird nicht nur die Leistung der Schüler_innen verglichen, sondern eben auch die Leistung nationaler Bildungssysteme.

Auch die auf höherer Ebene aggregierten Kennzahlen werden also an diese Entitäten zurückgespielt und auch hier müssen diese sich zu den an ihnen gemessenen Ausprägungen von Leistung ins Verhältnis setzen, d.h. sich subjektivieren. Schon die Subjektivierung der Individuen führt immer dazu, dass diese sich bezüglich des gemessenen Werts als Individuen positionieren müssen und sich daher auch als Individuum in einer spezifischen Einheit mit hervorbringen. Dieser Effekt ist bei den höheren Entitäten noch offensichtlicher (vgl. Bellmann 2015, S. 50 ff.). Eine Entität wie ‚Deutschland‘ wird als Leistungsentität hervorgebracht, die sich mit anderen Leistungsentitäten wie ‚Finnland‘ oder ‚Korea‘ zu vergleichen, ins Verhältnis zu setzen hat, und daraus Schlüsse für das eigene Handeln gegenüber sich selbst ableiten soll. Die ‚Nationen‘ werden als Wettbewerberinnen in einem Wettstreit um das beste Bildungssystem in Relation gesetzt. Da sie (ebenso wie Wirtschaftsräume wie die EU oder die ASEAN) in den entsprechenden

internationalen Diskursen als Standorte wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit begriffen werden und weil gemäß ökonomischer Theorien Bildung als entscheidender Faktor für die wirtschaftliche Leistung gilt, werden diese Entitäten angehalten, ihre Bildungsleistung im Vergleich zu anderen Nationen zu optimieren. Somit sind die PISA-Studien auch ein wichtiger Einsatz innerhalb einer sich weiter vertiefenden globalen Biopolitik, in der Ökonomie und Pädagogik verknüpft werden (vgl. Foucault 2004; Pongratz 2009). In diesem Sinn lässt sich dann auch davon sprechen, dass mit PISA Entitäten wie ‚Deutschland‘ oder ‚Hessen‘ oder ‚Bayern‘ qua Subjektivierungspraktiken als Leistungssubjekte hervorgebracht werden.

Diesem ethischen Individualismus, der vermittelt über den legitimierenden diskursiven Horizont Subjektivierungsverhältnisse in Kraft setzt, entspricht nun auf der Seite der Erkenntnistheorien ein methodologischer Individualismus. Für die Funktionsweise empirischer Leistungsmessung ist die Koppelung von ethischem und methodologischem Individualismus entscheidend. Letzterer ist dabei nicht einfach eine wissenschaftstheoretische ‚Vorstellung‘ oder ein ‚Deutungsmuster‘, er ist vielmehr – ebenso wie der ethische – ein praktisches Prinzip, das in den sozialen diskursiven Praktiken operiert und ihre performativen Effekte mit hervorbringt.

Der Individualismus als methodologische Position geht bei der Analyse seiner ökonomischen, sozialen, psychologischen oder pädagogischen Gegenstände vom Individuum und dessen Handeln aus. Die Opposition eines methodologischen Individualismus vs. Holismus/Kollektivismus ist eine der zentralen Streitfragen der Sozialwissenschaft und Differenzierungsprinzip ihrer Ansätze (vgl. Udehn 2002; Greve 2015). In der Psychologie nimmt der methodologische Individualismus eine hegemoniale Position ein.⁵ Die Rational Choice Theory etwa geht davon aus, dass sich die untersuchten Verhältnisse am besten ausgehend von dem aufgrund rationaler Erwägungen handelnden Individuum erklären lassen (vgl. Kost 2015). Das Soziale wird dem Individuum nachgeordnet gedacht, es wird unterstellt, dass dieses sich zu Gruppen und Gesellschaften zusammenschließt, nachdem es bereits als Individuum existiert. Während der Individualismus insgesamt seit den Vertragstheorien von Thomas Hobbes und John Locke

5 Betrachtet man die deutschsprachige akademische Psychologie, so könnte der Eindruck entstehen, diese Disziplin folge dem methodologischen Individualismus quasi notwendig, da ihr Gegenstand das individuelle Denken und Handeln sei. Leicht lässt sie sich so von der Soziologie abgrenzen. Aber auch hier ist der disziplinäre Gegenstand nicht ‚natürlich‘ gegeben, sondern wird in diskursiven Praktiken hergestellt. Dass auch diese Konstruktion kontingent ist, zeigt nicht nur die Psychoanalyse, die bei aller Fokussierung auf das Individuum nicht ohne Gesellschaftstheorie zu haben ist, sondern auch ein Blick in die angelsächsische Psychologie, in der etwa der sozioökonomische Ansatz in der Folge Vygotskys (vgl. John-Steiner/Mahn 1996), die Situated Cognition (vgl. Brown/Collins/Duguid 1989) sowie die diskursive Psychologie (vgl. Porsché/Macgilchrist 2014) ihren Gegenstand grundlegend vom Sozialen her begreifen. Der Kontrast erleichtert das Stellen der Frage: Wie wird die Individualität des Individuums in Erkenntnispraktiken hergestellt?

Grundlage von liberalen Konstruktionen von Gesellschaft und des Politischen ist, diskutiert der Nationalökonom Joseph Schumpeter 1908 im Streit um den „Atomismus“ in der Ökonomie den Individualismus und betont seine methodologische Dimension (Schumpeter 1908, S. 88 ff). Sein Argument lautet, dass die essenialisierende Annahme, dass das Individuum wirklich Urheber der untersuchten Verhältnisse sei, vom wissenschaftlichen Standpunkt her irrelevant ist, es käme einzig darauf an, dass sich der jeweilige Untersuchungsgegenstand mit der Annahme von Individuen als Funktionseinheiten am erfolgreichsten modellieren lasse (vgl. ebd., S. 94). Der Individualismus sei hier – so Schumpeter – weder materiell noch politisch zu verstehen, sondern von der (forschungs-)praktischen Seite her zu betrachten, er sei eben methodologisch. Nun betont Schumpeter auch, dass Sozialpolitiker_innen und Sozialwissenschaftler_innen zwar oft ein- und dieselben Personen seien, dass man aber diese beiden Handlungs- und Denkweisen streng unterscheiden müsse (vgl. ebd., S. 92). Er schreibt zu einer Zeit, in der sich die historische Ausdifferenzierung von Politik und Wissenschaft in diesem Bereich erst zu vollziehen begonnen hat. Im Rückblick auf die historische Entwicklung seither und ausgehend von aktuellen Theorien der Performativität des Sozialen (vgl. Diaz-Bone 2011), gerät das Verhältnis von Sozialwissenschaft, Sozialpolitik und sozialen Verhältnissen nun noch einmal anders in den Blick: Schumpeter hatte die wissenschaftliche Tätigkeit von der Sphäre des Politischen isoliert und ihre Erkenntnisweise als rein instrumentell begriffen. Er postulierte eine Repräsentationsweise, die ihren Gegenstand gar nicht mehr zu repräsentieren beansprucht, solange die Repräsentation in sich selbst als Modell funktioniert. Eine Repräsentation also, die sich intern legitimiert und den Zwang, sich durch externe Referenzialität zu legitimieren, abstreift. Eine in gewisser Hinsicht paradoxe Repräsentation. Nun werden aber diese Beschreibungsweisen, Untersuchungen und Ergebnisse, die die Wissenschaft hervorbringt, in den bildungs- und sozialpolitischen Kontexten und Policy-Prozessen wieder auf das zurückbezogen, was sie repräsentieren und doch nicht repräsentieren – die soziale ‚Wirklichkeit‘. Gerade weil sie diese ‚Wirklichkeit‘ aber modellieren, ohne sie zu repräsentieren, gerade weil sie nur eine modellierte Möglichkeit ihres Gegenstands sind, können ausgehend von dieser Modellierung Policy-Instrumente gefordert werden, mit denen die modellierte Möglichkeit in eine soziale Wirklichkeit überführt werden soll (vgl. Schäfer 2013). Die erkenntnistheoretische Zurückhaltung gegenüber der Wirklichkeit schlägt daher in eine sozialpolitische Kolonialisierung der Wirklichkeit um. Soziale Wirklichkeit, die scheinbar beschrieben wird, wird so mithilfe einer qua Policy-Instrumente wirkenden produktiven Kraft allererst hervorgebracht (unter der oben diskutierten Einschränkung, dass diese Kraft immer eine Kraft unter anderen ist, die ein Kräfteparallelogramm bilden). Die Erkenntnispraktiken der Sozialwissenschaften sind in diesem Sinn performativ. Man sieht, wie sich auf der Ebene des methodologischen Individualis-

mus ein performatives Prinzip wiederholt, das schon den ethischen Individualismus bestimmt hat. Die sogenannten ‚Schulleistungsstudien‘ sind ein hervorragendes Beispiel für diesen Prozess. Die Schriften aus dem Konsortium betonen immer wieder eine erkenntnistheoretisch untermauerte, auf objektive Modellierung zielende ‚reine‘ Wissenschaft und artikulieren gleichzeitig den ‚Wirkungswillen‘ innerhalb einer neuen Bildungspolitik (vgl. z.B. Prenzel/Baumert/Klieme 2008).

Im Folgenden möchte ich auf die gleichsam technischen Aspekte dieses Prozesses fokussieren, die (forschungs-)praktische Seite herausgreifen und auf die Techniken der Modellierung abheben. Der methodologische Individualismus setzt das Individuum nämlich nicht einfach nur als Annahme voraus, sondern bringt es als Moment seiner Forschungspraktiken hervor. Ein Individuum – hier den die leistende_n Schüler_in – wird als Grundeinheit des Sozialen modelliert. Dies funktioniert über einen Mechanismus, den ich im Anschluss an Ott (2011, S. 47) als „Vereignenschaftung“ bezeichnen möchte. Die sozialen Verhältnisse werden dabei über Kategorien des Leistens gefasst: Leistung im Lesen, Leistung in der Mathematik, Leistung in den Naturwissenschaften, Leistung in der Selbststeuerung, Leistung im Problemlösen. Individuen werden als Schnittpunkte von Ausprägungen innerhalb der Kategorien beschreibbar, insofern ihnen eine jeweilige Ausprägung als Eigenschaft zugeschrieben wird. Über diese Vereignenschaftung werden sie als Individuen konstruiert und zwar als sehr spezifische – als leistende Individuen. Sie werden zugleich aber in einem Gesamt leistender Individuen positioniert.

Das Soziale ist dem Individuum zwar gemäß dem Selbstverständnis des Individualismus nachgeordnet, aber schon hier wird deutlich, dass der_die Einzelne, um sich als Komplex von Eigenschaftsausprägungen zu begreifen, jede Ausprägung seiner_ihrer Identität nur im Horizont der Ausprägungen aller anderen Individuen erlangen kann. Das Individuum verdankt seine Identität (die in diesen Praktiken konstruierte Identität wohlge-merkt) also der Identität aller anderen vermessenen Individuen. Die Individualität des Individuums ist insofern nicht nur methodologisch hervorgebracht, das Individuum ist vielmehr das, was es ist (also mehr oder weniger gute_r oder schlechte_r Leister_in, gutes/schlechtes Bildungssystem), nur im Horizont eines gesellschaftlichen Ganzen von Leistungsausprägungen. Die oben beschriebene Eigenheit des Macht-Wissens-Komplexes der Leistung, dass die Leistung der_des Einzelnen nur im normalisierten Horizont der Leistung einer Vergleichsgruppe intelligibel werden kann, wiederholt sich hier auf der Ebene der Erkenntnispraktiken.

Mit der analytischen Perspektivierung, die ich skizziert habe, erscheinen die PISA-Studien als Ensemble von Erkenntnispraktiken, die Leistung problematisieren (vgl. Foucault 1996, S. 178). Die Problematisierung kann verstanden werden als eine diskursive Praxis, in der Gegenstände formiert und auf bestimmte Weise intelligibel gemacht werden. Sie ist immer einge-

bunden in soziohistorische Kontexte und in Machtverhältnisse und operiert mit dem jeweils verfügbaren Repertoire des Denkbaren. Sie hat aber immer das Potenzial, über das Denkbare hinauszudeuten, sie kann auch eine Praxis der Kritik und der Hervorbringung sein. Problematisierungen zu beobachten bedeutet daher, diese Praxis in ihren Verschiebungen und Rekonstellierungen zu beobachten, ohne ihre Kontingenz außer Acht zu lassen. Die Problematisierungsweise der Erkenntnispraktiken der PISA-Studien funktioniert vor allem über die Gegenstandskonstruktion durch die basalere Operation der Vereingenschaftung von Entitäten und die performative Produktion einer neuen Wirklichkeit des Bildungssystems. Daher die Ausarbeitung der Implikationen des methodologischen Individualismus und des Mechanismus der Vereingenschaftung.

Nicht zuletzt ist die Analyse von Problematisierungen selbst eine Problematisierung, die den Diskurs nicht festzustellen sucht, sondern als offenen Prozess neu und anders intelligibel und dem Denken zugänglich macht (vgl. Schröder/Wrana 2017). Die Problematisierungsweise dieser Erkenntnispraktiken und der darin vollzogenen Verschiebungen aufgegriffener diskursiver Horizonte ist somit selbst eine Re-Problematisierung der Erkenntnispolitik von PISA. Das Potenzial und die Grenzen dieser kritischen Verschiebungen gilt es am Schluss des Beitrags nochmals zu reflektieren.

2. Die Konturierung überfachlicher Fähigkeiten

Für eine Bestimmung dessen, woran sich die Leistung von Schule und Schüler_innen messen könnte, gilt es zunächst zu bestimmen, was diese Leistung ausmacht. Es scheint für das PISA-Konsortium klar, dass es sich zugleich um ‚Bildung‘ handeln soll. Dazu muss ‚Bildung‘ aber weiter bestimmt werden, wobei zwei grundlegende Wege denkbar sind: Zum einen könnte man eine Reihe von Inhalten bestimmen und postulieren, dass sich an ihrer erfolgreichen Vermittlung, also am gewussten Wissen dieser Inhalte, die Leistung als ‚Bildung‘ zeige. Zum anderen könnte man eher formale, von Inhalten relativ unabhängige Dimensionen des Könnens als ‚Bildung‘ definieren. Gemäß Wolfgang Klafki klassisch gewordener bildungstheoretischer Argumentation ist diese Differenz von materialer und formaler Bildung allerdings ein falscher Gegensatz. Der eigentliche Clou bildungstheoretischen Denkens bestehe doch darin – so Klafki – dass beide Aspekte miteinander verbunden sind und dass sich als „kategoriale Bildung“ (Klafki 1964) jene kategorialen Zugriffe fassen lassen, mit denen sich das Subjekt Welt erschließt und damit zugleich für Welt erschlossen wird. In einer solchen kategorialen Bildung sind Inhaltlichkeit und Formalität immer vermittelt. Die Argumentation des Konsortiums und insbesondere Jürgen Baumerts, der sich um eine Rahmung des Kompetenzmodells der PISA-Messung anhand des Bildungsbegriffs bemüht hat, bewegt sich im Horizont dieser Klafki’schen Argumentation der Verbindung von Formalem und Materialem (vgl. Baumert/Stanat/Demmerich 2001; Baumert 2002, 2008).

Das Konsortium wendet sich explizit gegen den Vorwurf, dass PISA ein „Weltcurriculum“ vermessen wolle, es gehe nicht um eine inhaltliche Bestimmung gelungener Bildung (Baumert/Stanat/Demmerich 2001, S. 21). Es hält vielmehr fest, dass lediglich einige grundlegende, weltauerschließende Fähigkeiten bestimmt werden sollen. Baumert konkretisiert diese im Anschluss an Wilhelm Humboldts Schulpläne als vier „Modi der Weltaneignung“: kognitiv-instrumentell, ästhetisch-expressiv, normativ-evaluativ und philosophisch-religiös (ebd.; Baumert 2008, S. 18).

Dass in PISA 2000 die Kompetenzen in Mathematik und Lesen (neben den Naturwissenschaften) vermessen werden, ästhetische, normative oder philosophische Dimensionen jedoch nicht, scheint dazu im Widerspruch zu stehen. Diese Wahl versteht Baumert aber nun gerade nicht als problematische Fokussierung auf den kognitiv-instrumentellen Modus. Er argumentiert vielmehr, dass Lesen und Rechnen für alle Modi der Weltaneignung eine unabdingbare Grundlage bilden und daher so etwas wie den operativen Kern von Bildung überhaupt ausmachen. Gerade das Leseverständnis sei eine „zentrale fächerübergreifende Kompetenz“ (Baumert/Stanat/Demmerich 2001, S. 22).

Darüber hinaus werden nun weitere „fächerübergreifende“, also von Inhalten abstrahierte Fähigkeiten zum Gegenstand der PISA-Leistungsmessung. Das ‚Selbstregulierte Lernen‘ wurde „in einem ersten Schritt“ (ebd.) in allen beteiligten Ländern erhoben, während in der deutschen Studie zusätzlich „Problemlösen“ und „Kommunikative Fähigkeiten“ erhoben worden sind (ebd.). Der Fragebogen, den die Schüler_innen in der PISA-Studie 2000 ausfüllten, bestand infolgedessen aus einem Fragebereich zur Messung schulfachbezogener Kompetenzen (wobei im ersten PISA-Jahr Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften erhoben wurden), sowie aus einem Bereich zur Messung schulfachübergreifender Kompetenzen mit den genannten Dimensionen. Die Erhebungsweise der schulfachbezogenen Kompetenzen ist interessant, insofern die PISA-Studien mit einer bestimmten Konstruktionsweise der Kompetenzmessung operieren, die die klassische Erhebungsweise über Fragebögen mit Selbstauskünften überschreitet. Es wird nicht gemessen, was Subjekte ‚über‘ ihre Kompetenzen sagen, vielmehr sollen Kompetenzen direkt gemessen werden. Es handelt sich insofern genau genommen nicht um einen Fragebogen, sondern um zu bearbeitende ‚Aufgaben‘. Für die Fragebogenanteile zu den schulfachübergreifenden bzw. allgemeinen Fähigkeiten gilt dies aber nicht. Das ‚Selbstlernen‘ wird gemäß klassischer Selbstauskunft-Fragebögen über Items und Likertskalen erhoben. Dazu gleich mehr.

Bevor ich die entsprechenden Items im Fragebogen beschreibe und ihre Konstruktionsweise analysiere, möchte ich nochmals den Blick auf den größeren Kontext dessen werfen, was sich hier diskursiv vollzieht. Warum sind überhaupt so etwas wie ‚überfachliche Kompetenzen‘ in die PISA-Studien gelangt? Was hat es mit dem sonderbaren und nicht weiter erläuterten

ten Umstand auf sich, dass international ‚Merkmale selbstregulierten Lernens‘ untersucht worden sind, national aber mit Kommunikation und Problemlösen noch weitere Dimensionen des Allgemeinen? Mit welchen diskursiven Unterscheidungen wird das, was hier als ‚Allgemeines‘ gelten soll, hervorgebracht, vom Fachlichen abgegrenzt und konturiert?

Hiermit gerät eine erste jener Praktiken in den Blick, die ‚Leistung‘ als Gegenstand formieren: die Dimensionierung von Leistung in verschiedene Bereiche. Unter Dimensionierung verstehe ich Praktiken, die einen Gegenstand dadurch intelligibel machen, dass sie in ihm verschiedene Dimensionen unterscheiden, die ihrerseits konkretere Gegenstände sind und insofern zum einen unmittelbar bestimmbar werden sollen und zum anderen als Gruppe von Kategorien/Dimensionen einen Zusammenhang bilden.

Eine erste Dimensionierung hat Baumert bereits vollzogen, wenn er zur Bestimmung des Komplexes Leistung/Bildung auf Humboldts vier Modi der Weltaneignung rekurriert. Aber diese vier Modi als Dimensionen haben keine weitere Relevanz für die Konstruktion des Gegenstands Leistung/Bildung, denn sie werden nur eingeführt, um zu behaupten, dass der Fokus auf einen dieser Modi erstens legitim ist und zweitens die anderen umfasst. Es handelt sich um einen diskursiven rhetorischen Trick: Gewissermaßen wird ‚Toto‘ rund um ‚Pars‘ nur eingeführt, um ‚Pars pro Toto‘ zu setzen und damit ‚Toto‘ wieder zu neutralisieren. Nach Baumert soll und kann der kognitive Weltbezug exemplarisch für das Gesamt der Bezüge des Subjekts vermessen werden.

Relevant bleibt die Unterscheidung von ‚Fachlichem‘ und ‚Überfachlichem‘, in der sich Klafkis Differenz von Materialem und Formalem wiederholt. Schaut man auf die Kontexte der Baumert’schen Setzungen, dann rückt in den Blick, dass diese Konstruktion der allgemeinen Fähigkeiten aus einer Art Übersetzung anderer Diskurse resultiert, die von Forderungen der Bildungspolitik ausgehen (zur Praktik der Übersetzung verschiedener diskursiver Horizonte vgl. Thompson 2017, S. 234 ff.). Diese Übersetzungspraktiken möchte ich zunächst beobachten. Sie führen am Ende zu der Aufnahme konkreter Items in den Fragebogen, umfassen also einen methodischen Schritt, der in der quantitativen Forschung ‚Operationalisierung‘ genannt wird.

Der methodische Schritt der Operationalisierung geht laut Lehrbuch von einem „Konstrukt“ aus und bestimmt die Operationen, mit denen die Ausprägung dieses Konstrukts über Indikatoren an einer Untersuchungseinheit bestimmt werden kann (Diekmann 2008, S. 239). Beispielsweise ist ‚Schulbildung‘ ein Konstrukt, dessen Ausprägung an der Untersuchungseinheit ‚Person‘ sich über den Indikator ‚höchster erreichter Schulabschluss‘ bestimmen lässt. Operationalisiert wird das Konstrukt Schulbildung also über die Erhebung des Schulabschlusses mit einem Fragebogen zur Selbstauskunft. Um eine Argumentation aus dem vorigen Abschnitt aufzugreifen: Im Selbstverständnis quantitativer Sozialforschung ‚gibt‘ es

‚Schulbildung‘ nicht wirklich, sie ist nur ein Konstrukt. Auch könnte man sie ganz anders operationalisieren, ihre Bestimmung über den Schulabschluss ist kontingent. In PISA erfolgt die Operationalisierung ja auch anders. Aber dieser Konstruktcharakter und die Kontingenz sind im Rahmen des Selbstverständnisses überhaupt kein Grund, nicht zu messen. Der Wert der Messung bestimmt sich über den Erfolg des Messvorgangs und nicht über die als eher philosophisch betrachtete Frage nach der gemessenen ‚Wirklichkeit‘. Wenn die Ergebnisse der Messung nun vermittelt über Policy-Instrumente in soziale Wirklichkeit zurückgespielt werden, bringen sie diese soziale Wirklichkeit mit hervor. In unzähligen Formularen ist die ‚Schulbildung‘ über den ‚Schulabschluss‘ zu dokumentieren und in der sozialen Praxis von Einstellungsverfahren, Amtsgeschäften etc. konstituiert das damit verbundene Geständnis über die eigene ‚Bildung‘ nicht nur die ‚Person‘ als eine bestimmte, sondern hat auch praktische und nicht zuletzt monetäre Konsequenzen. Die Person wird über diese Praktiken als intelligible, als verstehbare, zurechenbare und insofern ‚problematisierte‘ Person hervorgebracht. Insofern ist der Vorgang der Operationalisierung nicht so unschuldig, wie die Lehrbuchformulierung suggeriert: „Als Operationalisierung einer Variablen definieren wir eine Menge hinreichend genauer Anweisungen, nach denen Untersuchungseinheiten den Kategorien einer Variable zugewiesen werden“ (ebd.).

Betrachtet man nun nicht das ‚Rückspielen‘ der Ergebnisse in soziale Prozesse, sondern den sozialen Prozess, der der Operationalisierung vorausgeht und Variable und Konstrukt allererst hervorbringt, dann zeigen sich ähnliche Komplexitäten. Für diese lässt sich mit dem analytischen Begriff der Übersetzung zeigen, dass hier mehr und anderes passiert als eine einfache ‚Operationalisierung‘ eines Konstrukts.

Zunächst fällt auf, dass die allgemeine Dimension des Lernens im OECD-Papier von 1999 zum Kompetenzmodell nicht genannt wird (vgl. OECD 1999). In der PISA-Untersuchung 2000 wird „Self-Regulated-Learning“ jedoch ein Teil des Fragebogens, der auch danach in allen PISA-Untersuchungen enthalten sein wird. Ein Blick in den Konstanzer Beschluss zeigt nun einige Unterscheidungen und Aufträge, die die deutsche Bildungspolitik dem Konsortium mitgegeben hat. Dort kann man lesen, dass die Vergleichsstudien auf „grundlegende Kompetenzen“ ausgerichtet sein sollen, „die Schülerinnen und Schüler zu einer gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben befähigen“ (KMK 1997). Als Bedingungen gesellschaftlicher Teilhabe werden dabei zwar auch mathematisch-naturwissenschaftliche und sprachliche Fähigkeiten benannt, aber es wird eine weitere Fähigkeitengruppe zentral gestellt:

„Im Hinblick auf die Anforderungen in der Arbeits- und Berufswelt ist darüber hinaus die Herausforderung übergreifender personaler und sozialer Kompetenzen (sogenannter Schlüsselqualifikationen) wie zum Beispiel Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie

die Fähigkeit zu problemlösendem Denken und zu selbstständigem Handeln besonders zu berücksichtigen“ (ebd.).

Schon in dem kurzen Text des Beschlusses findet sich also so etwas wie ein ‚Kompetenzmodell‘ mit einer Unterscheidung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen.

Woher kommen diese Unterscheidungen? Der Konstanzer Beschluss greift hier diskursive Figuren auf, die im bildungspolitischen Diskurs schon seit den 1970er Jahren präsent sind. Dort wird diskutiert, dass die Vermittlung spezialisierten Wissens in eine Krise geraten sei, da Arbeitsteilung und Ausdifferenzierung von Wissensfeldern zu einer ‚Wissensexplosion‘ führten (vgl. Wrana 2015). Da die benötigten spezifischen Qualifikationen sich immer schneller wandeln, kann die organisierte, formalisierte Bildung diese nicht mehr zeitnah angemessen produzieren, sodass Bildungs- und Beschäftigungssystem in einen ‚Mismatch‘ treten (vgl. bspw. Alex 1999). Es handelt sich um eine Krise jener Idee der fordistischen Produktion von Bildung, die in der ersten Phase der Bildungsreform prägend war. Die Debatten seit Mitte der 1970er Jahre laufen darauf hinaus, dass die Krise des Bildungssystems nicht durch eine weitere Intensivierung der Bildungsproduktion bei Festhalten an fordistischen Konzeptionen bewältigt werden kann.

Dieter Mertens hat 1974 in dieser Debatte den Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ geprägt, der ein additives durch ein instrumentelles Bildungsverständnis ersetzen will (Mertens 1974, S. 40). Es handele sich um Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen das Individuum sich selbst spezifische Qualifikationen aufschließen kann, anstatt dass es immer wieder mit Informationen ‚beschickt‘ werden muss. Die Antwort auf die Krise der Relation von Bildungs- und Beschäftigungssystem ist also eine Flexibilisierung, die dazu führt, dass Wissens-Individuen ihre Kompetenzen selbstständig anpassen, erweitern und spezifizieren sollen (vgl. Wrana 2015). Diese Argumentation zieht sich in Varianten durch die Debatten der letzten Dekaden um gesellschaftlich relevante Bildungsziele, ausgehend von der Figur der „extrafunktionalen Fähigkeiten“ (vgl. kritisch dazu: Axmacher 1974), über den Begriff der Schlüsselqualifikationen, zum Kompetenzbegriff oder den key-competencies der Europäischen Union (vgl. European Commission 2002) bis zum selbstgesteuerten bzw. lebenslangen Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. insgesamt Forneck/Wrana 2005).

Das schulische Lernen bleibt gegenüber diesen bildungspolitischen Forderungen, die in Bezug auf das Beschäftigungssystem artikuliert werden, im Ganzen seltsam immun. Immerhin führen die Forderungen zu einer großen Zahl von Projekten ‚selbstorganisierten‘ oder ‚selbstgesteuerten‘ Lernens. Diese sollen das weitgehend nach fordistischen Organisationsprinzipien geformte und in einer „grammar of schooling“ (Tyack/Tobin 1994) stabilisierte schulische Lernen, dessen Praktiken sich fast 200 Jahre nur we-

nig verändert haben, flexibilisieren. Da die Forderungen nach solchen Projekten in der Regel über die altbekannten reformpädagogischen Gegendiskurse humanistisch verbrämt werden, wird ihre ökonomisch induzierte Karriere verdeckt und stattdessen eine „merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik“ sichtbar (Bellmann/Waldow 2007). Die Institution der Schule wird also von den Verschiebungen von einer fordistisch zu einer postfordistisch organisierten Wissensproduktion nur langsam erfasst. In diesem relativ komplexen und stark umkämpften Kontext der ökonomischen Transformationen des Bildungswesens steht die Forderung der KMK nach „Schlüsselqualifikationen“. Eine überfachliche Bildung wird als essenziell für gesellschaftliche Teilhabe bezeichnet, zugleich aber konstruiert als etwas, das für die Leistung des Bildungssystems, für die ökonomische Prosperität der Gesellschaft entscheidend ist.

Es erscheint also neben den fachlichen Dimensionen (Mathe, Deutsch usw.) ein allgemeiner, fachübergreifender bzw. fachunabhängiger Leistungsbereich im Lernen. Der Konstanzer Beschluss nennt dabei drei Facetten dieser Schlüsselqualifikationen, er dimensioniert sie: Problemlösen, selbstständiges Handeln sowie Kommunikation/Kooperation. Die Instrumentarien der PISA-Studien übernehmen die Unterscheidung von besonderen und allgemeinen Fähigkeiten im Prinzip und greifen auch die Dimensionierung auf. Alle drei Dimensionen werden aber nur in der nationalen Studie eingebaut, lediglich die Dimension des „Selbstständigen Handelns“ wird in allen Ländern realisiert. „Selbstständiges Handeln“ wird allerdings übersetzt in „self-regulated-learning“. Die Übersetzung transformiert Selbstständigkeit in Selbstregulation und Handeln in Lernen und wird insofern in eine andere Logik überführt und als ein neuer und besonderer Gegenstand allgemeinen Lernleistens hervorgebracht.

Wenn Selbstständigkeit also nun über Skalen zu Lernstrategien und Lernmotivationen aus dem Forschungszusammenhang des „self-regulated-learning“ näher bestimmt wird, dann ist damit nicht nur eine Operationalisierung verbunden, sondern eben auch eine Übersetzung. Wo kommen diese Skalen und Konzepte her? Die Akteur_innen, welche sich für die Operationalisierung dieses Aspekts v.a. verantwortlich zeigen und dafür auf eigene Vorarbeiten zurückgreifen können, sind Jürgen Baumert und Cordula Artelt (vgl. Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004; Artelt/Neuenhaus 2010). Jürgen Baumert hat bereits seit Anfang der 1990er Jahre zur psychologischen Lernstrategieforschung beigetragen (vgl. Heyn/Baumert/Köller 1994; Baumert/Köller 1996) und Cordula Artelt hat zu diesem Thema promoviert (vgl. Artelt 2000).

Den logischen Zusammenhang, in den der Gegenstand hier überführt wird, bezeichnet das Konsortium als kognitiv-psychologischen Wissensbegriff, der ihnen als „breit“ und „in sich differenziert“ gilt (Baumert/Stanat/

Demmrich 2001, S. 22). Er umfasse verschiedene Wissensformen (Lesen, Rechnen, Selbstregulation usw.), die ineinander spielen:

„Das Konzept der Handlungskompetenz verbindet intellektuelle Fähigkeiten, bereichsspezifisches Vorwissen, Fertigkeiten und Routinen, motivationale Orientierungen, metakognitive und volitionale Kontrollsysteme sowie persönliche Wertorientierungen in einem komplexen handlungsregulierenden System“ (ebd.).

In diesem Wissensbegriff ist modellhaft wieder integriert, was mit fachlich/überfachlich differenziert ist, es handele sich um ineinandergreifende Fähigkeiten eines „Systems“. Das System wird über eine Figur präsent, die meist in einer sonderbaren sprachlichen Wendung ‚der Lerner‘ genannt wird. Da ich im Folgenden die Abstraktionsleistung hervorheben möchte, die mit der Konstruktion ‚des Lernalers‘ verbunden ist, verzichte ich darauf, ihn zu gendern, denn die Formulierung ‚die Lernaler_in‘ würde ihm scheinbar Fleisch und Blut zurückgeben, die ihm qua Abstraktion doch genommen sind.

Zu fragen ist also: Inwiefern wird mit den Konstrukten ‚Lernstrategie‘ und ‚Lernmotivation‘ der bildungspolitische, wissensökonomische Diskurs zu Qualifikationen übersetzt? Wie würden sich verschiedene Positionen in dieser Debatte zu dieser Übersetzung verhalten? Man kann auch fragen, ob die ‚Übersetzung‘ den politischen Auftrag angemessen abbildet, aber das wäre zu kurz gegriffen. Die Politik spricht nur scheinbar mit einer Stimme, wenn sie einen Auftrag erteilt, tatsächlich ist sie ein Komplex widerstrebender Positionen. Die Frage ist also, ob das, was übersetzt wurde und in dieser Übersetzung ein Ergebnis produziert, das von der Politik wiederum als Ergebnis diskutiert wird, eigentlich auch in seiner Konstruktionsweise wieder dem politischen Diskurs zugänglich ist.

Die Ergebnismutzung zumindest unterstellt, dass politische Akteure wissen und wissen können, was da gemessen wurde. Es scheint dagegen eher so, dass die Performativität nachträglich eine Komplementarität herstellt, denn bei der Kommunikation der Ergebnisse wird nicht nach den Details des Messvorgangs gefragt. Wir stoßen hier in einen Bereich der Problematik der Validität vor, der gewöhnlich nicht beachtet wird. Das Gütekriterium der Validität besagt, dass eine Messung tatsächlich misst, was sie zu messen beansprucht. Es lässt sich aber beobachten, dass das erfolgreiche Prozessieren dieses Gütekriteriums im Wissenschaftsalltag auf den sehr engen Bereich des Forschungsdesigns begrenzt wird. Hier ist seine Gültigkeit leichter zu kontrollieren. Fasst man es aber weiter, sodass es auch über die Grenzen des Designs hinaus seinen Qualitätsanspruch entfaltet, dann gehört eben auch die Frage, wie der im politischen Feld verhandelte Problemhorizont in eine bestimmte wissenschaftliche Theoriesprache übersetzt wird, zum Problembereich der Validität. Aber die Frage ‚Misst der Test, was er zu messen vorgibt?‘ kann bei einer Koppelung von Politik und Wissenschaft, wie sie mit PISA einhergeht, nicht wissenschaftsintern

behandelt werden. Beantworten lässt sich diese Frage sicher nicht so leicht. Voraussetzung wäre zunächst, die Logik der Gegenstandskonstruktion der von der besagten wissenschaftlichen Theoriesprache ausgehenden Erkenntnisinstrumente erst einmal zu begreifen. Eben darin besteht das Projekt dieses Beitrags.

3. Die Messung des Lernstrategiegebrauchs

Die Umsetzung der Frage, ob denn die Schule auf angemessene Weise „Schlüsselqualifikationen“ vermittelt, findet also durch eine Messung einer Gruppe von „Fähigkeiten“ statt. Die Messung dieser Fähigkeiten vollzieht sich dimensioniert nach den Gruppen Problemlösen, Selbstregulation, Kooperation.

Ich greife im Folgenden den Bereich der Selbstregulation heraus und stelle zunächst die dazu im Fragebogen erhobenen Skalen vor, wie sie in der Dokumentation der Erhebungsinstrumente von PISA 2000 enthalten sind (OECD 2002; Kunter/Schümer/Artelt u.a. 2002, S. 161-171; Artelt/Baumert/Julius-McElvany u.a. 2004, S. 13-14). Folgende Skalen zum Selbstregulierten Lernen finden sich in den Fragebögen:

- Im Bereich der Lernstrategien gibt es 3 Skalen: Wiederholungsstrategien, Elaborationsstrategien, Kontrollstrategien.
- Im Bereich motivationale Präferenzen gibt es Skalen zur instrumentellen Motivation und mehrere Skalen zu domänenspezifischen Interessen.
- Im Bereich selbstbezogene Kognitionen gibt es Skalen zu Kontrollwartungen, Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept (zum letzteren mehrere Skalen mit verschiedenen Dimensionen).
- Zur Handlungskontrolle gibt es die Skala ‚Anstrengung und Ausdauer‘.

Alle ‚Skalen‘ sind auf gleiche Weise aufgebaut und werden nach den gleichen Rastern und Kriterien dokumentiert.

Ich greife in der Folge die drei Skalen zu den Lernstrategien heraus, die auch einen inhaltlichen Zusammenhang bilden. Betrachten wir zunächst die Items, wie sie für PISA 2000 dokumentiert sind (d.h., sie sind womöglich im Fragebogen etwas anders formatiert).

Lernstrategien				
Elaborationsstrategien				
Wenn ich lerne, versuche ich, den neuen Stoff mit Dingen zu verbinden, die ich in anderen Fächern gelernt habe.....	fast nie	manchmal	oft	fast immer
Wenn ich lerne, überlege ich, inwiefern die Information im wirklichen Leben nützlich sein könnte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, versuche ich den Stoff besser zu verstehen, indem ich Verbindungen zu Dingen herstelle, die ich schon kenne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, überlege ich, wie der Stoff mit dem zusammenhängt, was ich schon gelernt habe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Memorierstrategien				
Wenn ich lerne, versuche ich alles auswendig zu lernen, was drankommen könnte.....	fast nie	manchmal	oft	fast immer
Wenn ich lerne, lerne ich soviel wie möglich auswendig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, präge ich mir alles Neue so ein, dass ich es aufsagen kann.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, übe ich, indem ich den Stoff immer wieder aufsage.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontrollstrategien				
Wenn ich lerne, überlege ich mir zuerst, was genau ich lernen muss.....	fast nie	manchmal	oft	fast immer
Wenn ich lerne, zwingen mich zu prüfen, ob ich das Gelernte auch behalten habe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, versuche ich herauszufinden, was ich noch nicht richtig verstanden habe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, passe ich genau auf, dass ich das Wichtigste behalte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne und etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlicher Information, um das Problem zu klären.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 1: Items zu den Lernstrategien (Artelt u.a. 2004, S. 92)

Jede Skala enthält also fünf Items und jedes Item wird mit einer sogenannten Likert-Skala gemessen. Hier hat diese Likert-Skala vier Ankreuzmöglichkeiten von „fast nie“ bis „fast immer“. Zunächst ein Blick auf die Items: „Wenn ich lerne“ – so beginnen alle Items, dann folgen einzelne Spezifizierungen. Schon bei Sichtung der Gliederung der Überschriften steht zu erwarten, dass die Items drei Blöcke bilden, die je zusammen gehören und im Einzelnen betrachtet, ist dies auch irgendwie evident. Bei den sogenannten „Memorierstrategien“ geht es in den ersten beiden Items um das „auswendig lernen“ und in den nächsten beiden um das „aufsagen können“. Bei den ersten beiden gibt es eine Verschiebung von „das, was drankommen könnte“ zu „so viel wie möglich“ und bei den letzten beiden vom „Aufsagen“ als Zweck zum „Aufsagen“ als Mittel. Es handelt sich um Varianten und um Grade des Auswendiglernens, aber wohl nicht um Dimensionen oder diffe-

rente Aspekte. Es ist klar: So wie es beim Memorieren immer um Auswendiglernen und Aufsagen geht, so geht es beim Elaborieren um Verknüpfen, Verbinden, Zusammenhänge herstellen und bei den Kontrollstrategien geht es darum, ob sich jemand beim Lernen bewusst beobachtet und gegebenenfalls korrigiert.

Warum aber diese Häufung von vier sehr ähnlichen Fragen bei den Wiederholungsstrategien, wenn diese keine Dimensionierung darstellen? Die Items stehen eben gerade nicht für differente Dimensionen, vielmehr stellen sie gemeinsam Indikatoren dar für etwas, das ihnen zugrunde liegt (es wird sich bald zeigen, dass dies bei den Kontrollstrategien etwas anders ist). Dieses zugrundeliegende wird in der psychologischen Methodik „Konstrukt“ genannt. Wie bereits ausgeführt, handelt es sich, grob gesagt, um die Konstrukte Wiederholen, Verknüpfen, Steuern.

Variablennamen		Skalenkennwerte					
Feldtest	Haupttest	Feldtest			Haupttest		
		m	SD	r _{it}	m	SD	r _{it}
1001q01	cc01q01	2,33	0,97	0,63	2,55	0,95	0,57
1001q08	cc01q05	2,22	0,99	0,64	2,38	0,98	0,61
1001q14	cc01q10	2,41	0,95	0,57	2,32	0,90	0,46
1001q20	cc01q15	2,63	0,98	0,55	2,86	0,94	0,48
Skala		Cronbachs $\alpha = 0,79$ m = 2,40 SD = 0,77 min = 1,00, max = 4,00 theoret. Max = 4,00 N = 1456			Cronbachs $\alpha = 0,74$ m = 2,52 SD = 0,71 min = 1,00, max = 4,00 theoret. Max = 4,00 N = 4815		

Abb. 2: Skalendokumentation „Wiederholungsstrategien“ (Kunter u.a. 2002, S. 161)

Nun ein Blick auf die sogenannte „Skalendokumentation“ einer dieser Skalen: In der Dokumentation der Erhebungsinstrumente von 2002 heißt es „Wiederholungsstrategien“ (vgl. Kunter u.a. 2002, S. 161). Es fällt auf, dass

immer wieder mit verschiedenen Wörtern für dieselben Skalen, Einheiten oder Elemente gearbeitet wird. „Wiederholen“ und „Memorieren“ gelten hier offenbar als das Gleiche. Der eine Begriff benennt jedoch einen Handlungsaspekt der Praktik und ein anderer deren intendierten Effekt. Memorieren ginge auch anders als durch wiederholen und wiederholen kann man auch ohne etwas zu memorieren. Solche Fragen werden aber im Rahmen der Operationalisierung in der Fragebogenkonstruktion nicht diskutiert.

In der Dokumentation wird unter den Überschriften „Theoretischer Hintergrund“ und „Literatur“ über die Herkunft der „Skala“ berichtet (vgl. ebd.). Behauptet wird, dass der „Level-of-processing“-Ansatz von Craik und Lockhart von Marton und Saljö auf die Lernstrategieforschung übertragen worden wäre. Dann wird davon gesprochen, dass Repetition eine Informationsverarbeitungsstrategie sei und sich auf „wörtliche Wiedergabe“ richte. Als Definition kann folgende Passage betrachtet werden:

„Wiederholungs- und Oberflächenstrategien führen zur Repräsentation des Gelernten ohne Hinzufügung von Vorwissen bzw. anderen Konstruktionsleistungen“ (ebd.).

Schließlich wird darauf hingewiesen, dass es sich bei der Skala und ihren Items um eine Kurzfassung des Kieler Lernstrategien-Inventars (KSI) handelt und dass dieses wiederum auf eine Reihe anderer Inventare zurückgehe oder mit ihnen verwandt sei.

Verfolgt man diese Spuren in der Literatur zurück, dann zeigt sich ein Forschungsstrang mit diversen Seitenlinien seit den 1970er Jahren mit zahlreichen Publikationen und empirischen Studien. Die knappe Behauptung der Skalendokumentation, dass Marton und Saljö den „Level-of-Processing“-Ansatz in ihre Forschung übertragen hätten, ist eine interessante Fährte. Ohne Zweifel können Marton und Saljö (1976) als Pioniere dieser Forschungsrichtung gelten, aber ihre Vorgehensweise ist phänomenologisch und praxeologisch, während Craik und Lockharts (1972) Level-of-Processing-Ansatz zum frühen Kognitivismus gehört, der mit den Denkfiguren der Informationsverarbeitung und der Kybernetik erster Ordnung operierte. Dennoch ist genau dieser Kognitivismus für die weitere Gegenstandskonstruktion der Lernstrategien leitend geworden.

Craik und Lockhart beschäftigen sich mit der Frage, wie im Rahmen der Modellierung des Menschen als „processor of information“ der „holding mechanism“ konzeptualisiert werden könnte, also jener Prozess, der dazu führt, dass Informationen ‚gemerkt‘ werden und der folglich für ‚Lernen‘ basal ist. Sie wenden sich gegen das seit der Arbeit von Broadbent (1958) gültige Modell mehrerer Speicher mit unterschiedlicher Flüchtigkeit (multi-storage-model), gemäß dem Lernen bzw. Merken durch ein Kopieren der Information vom Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis stattfindet. Dieses Modell unterstellt, dass die Information dabei transferiert werden muss, dass sie aber bei diesem Transfer im Prinzip dieselbe bleibt. Der Einwand der Autoren ist nun, dass das Modell zahlreiche beobachtbare Phänomene

nicht hinreichend erklären kann; sie schlagen daher ein alternatives Modell vor. Gemäß diesem level-of-processing-model wird Information nicht einfach gespeichert, wie sie ist, also transferiert, sondern anhand früherer Information erkannt und zwar über Mechanismen der „pattern recognition“ und „extraction of meaning“ (ebd., S. 675). Auch wenn diese Umarbeitung von Wissen als ein generelles Prinzip der Funktionalität des Denkens betrachtet wird, kann sie graduell unterschiedlich ausfallen.

„This conception of a series or hierarchy of processing stages is often referred to as ‚depth of processing‘ where greater ‚depth‘ implies a greater degree of semantic or cognitive analysis. After the stimulus has been recognized, it may undergo further processing by enrichment or elaboration“ (ebd.).

Es ist also ein Prozess der „Elaboration“, mit dem Informationen intern verarbeitet und zu anderen Informationen in Beziehung gesetzt werden, dieser kann mehr oder weniger umfangreich stattfinden.

Die Differenz der ersten beiden Skalen – der „Wiederholungsstrategien“ und der „Elaborationsstrategien“ – erhält so eine erste mögliche theoretische Grundlegung: Man erhebt, inwiefern die interne Verarbeitung einem „deep-processing“ entspricht. Die Prämisse dieser frühen Variante des Kognitivismus ist, dass diese Verarbeitung von einem informationsverarbeitenden Subjekt prozessiert wird, das genauso wie ein Computer funktioniert (vgl. Mayer 1996). Lachman, Lachman und Butterfield (1979, S. 99) schreiben beispielsweise:

„Computers take symbolic input, recode it, make decisions about it, and give back symbolic output. By analogy, that is most of what cognitive psychology is about. It is about how people take in information, how they recode and remember it, how they make decisions, how they transform their internal knowledge states, and how they translate these states into behavioral output.“

Der analytische Gegenstand, der hier konstruiert wird ist daher das Subjekt als informationsverarbeitende Maschine, die mehr oder weniger gut ‚funktioniert‘, je nachdem, ob sie mehr oder weniger „deep“ verarbeitet. Diese Qualität der Funktionalität der Maschine lässt sich über experimentelle Anordnungen messen.

Marton und Saljö (1976) wählen einen völlig anderen Zugang: Sie problematisieren, dass man den Erfolg von Lernen immer daran messe, ‚wie viel‘ gelernt worden sei und nicht daran ‚was‘ gelernt worden sei. Sie wollten mit ihrer Forschung zeigen, dass das Produkt eines Lernvorgangs sehr verschiedene Lesarten sein können, auch wenn der gelernte Text derselbe ist und zwar in Abhängigkeit von der Art und Weise, wie gelesen wird. Marton und Saljö haben qualitative Studien durchgeführt, in denen sie Versuchspersonen einen Text gegeben haben, den diese ‚lernen‘ sollten und sie danach befragten, wie sie denn dabei vorgegangen seien. Sie haben in der Analyse der Interviews im Wesentlichen zwei Strategien identifiziert: ein-

mal eine Art des Lesens, mit der sich Studierende an der Textoberfläche orientieren mit dem Ziel, diese wiederzugeben. Dann eine Art des Lesens, die sich um ein tiefes Verstehen der ‚Botschaft‘ des Textes bzw. der zugrunde liegenden Textstrukturen bemüht. Marton und Saljö entwickelten daraus die Unterscheidung zweier Strategietypen, die zwei Verarbeitungsebenen entsprechen: ein „surface-level-processing“ als Auswendiglernen von Fakten und unzusammenhängender Informationen und ein „deep-level-processing“ als Suche nach Querverbindungen zwischen neuem Wissen und bereits Bekanntem.

Während spätere Autor_innen der Lernstrategieforschung wie Wild (2000) oder Artelt (2000) diese Unterscheidung theoretisch auf die gleichnamige Metapher der „Verarbeitungstiefe“ in dem Modell von Craik und Lockhart beziehen, wählen Marton und Saljö eine ganz andere Theoriereferenz und konstruieren auch einen anderen Gegenstand. Sie beziehen sich auf die Gestaltpsychologie und eine Unterscheidung, die Wertheimer eingeführt hatte (vgl. Marton/Saljö 1976, S. 7), und betonen in einer späteren Arbeit explizit, dass es sich nicht um isolierte Informationsverarbeitungsprozesse handele, sondern um Gesamtheiten von Lerninteresse, Realisierungsformen, angewandten Strategien und Ergebnissen. Sie haben daher die Terminologie gewechselt und sprechen nun vom „surface-approach“ und vom „deep-approach“ des Lernens (Marton/Saljö 1984, S. 40). Sie konstruieren die Lernstrategien gerade nicht als allgemeine Eigenschaft einer Person, sondern als soziale Praxis (vgl. Saljö 2009). Lernen ist dabei immer in eine soziale Konstellation eingebettet und wird wesentlich beeinflusst von der Frage, wie die Lernenden eine Aufgabe wahrnehmen und sie erfahren. Ein deep-Approach geht dabei mit intrinsischer Motivation einher: Wer sich gezwungen oder uninteressiert fühlte, wählte einen Oberflächen-Ansatz.

Mit dem Zugang von Marton und Saljö ergibt sich eine zweite mögliche theoretische Grundlegung für die Differenz der beiden Skalen der „Wiederholungsstrategien“ und der „Elaborationsstrategien“. Man erhebt, wie Lernende in einer konkreten situierten Aufgabe sich einem zu lernenden Material nähern und dieses bearbeiten. Zum Gegenstand der Lernforschung wird hier nicht ein abstraktes informationsverarbeitendes Subjekt mit der allgemeinen Eigenschaft, in seiner Informationsverarbeitung mehr oder weniger ‚deep‘ zu operieren, sondern eine je spezifizierte Lernsituation, in der in sozialen Praktiken auf eine mehr oder weniger ‚deep‘ angesetzte Weise Sinn generiert wird. In der ersten Gegenstandskonstitution ist das abstrakte informationsverarbeitende Subjekt als informationsverarbeitende Maschine, als ‚Lerner‘ gedacht, in der zweiten Gegenstandskonstitution wird eine soziale Praxis des Lernens konstruiert. Die beiden Gegenstandskonstitutionen sind inkommensurabel.

In der Lernstrategieforschung ist es üblich, beide Perspektiven ineinander zu spielen und einen Hybrid zu produzieren, in dessen diskursiven Strategien mal die eine und mal die andere Logik spielen darf. Die Bezüge

werden ineinander gepfropft, was zu theoretischen Inkonsistenzen führt – schon auf der Ebene der Metaphern: Die Unterscheidung von Wiederholung und Verknüpfung erbt den reformpädagogischen Impetus und damit die großen metaphorischen Oppositionen wie Oberfläche vs. Tiefe, tumbes Wiederholen vs. angemessenes Verstehen, die wir Platon, dem deutschen Idealismus und anderen verdanken, während gleichzeitig und unvermittelt Denkfiguren der Kybernetik erster Ordnung das lernende Subjekt anhand von schlichten Regelkreisen denken.

Der Fragebogen mit den Skalen, der in den PISA-Studien die Vorlage gegeben hat, ist in einer frühen Form von Claire Weinstein und Mitarbeiter_innen konstruiert (vgl. Weinstein/Underwood 1985; Weinstein/Schulte/Palmer 1987), von Paul Pintrich und Mitarbeiter_innen als MLSQ weiterentwickelt (vgl. Pintrich/Smith/Garcia/McKeachie 1991; Nenniger 1992) und von Jürgen Baumert und Mitarbeiter_innen als LIST übersetzt und angepasst worden (vgl. Heyn/Baumert/Köller 1994). Während die theoretischen Bezüge dabei hybridisierend wechseln, bleiben das Erhebungsinstrument und seine Einsatzweise im Prinzip gleich. Das Erhebungsinstrument Fragebogeninventar und die mit ihm realisierten Praktiken in Erhebung und Auswertung bilden selbst einen Aspekt der Gegenstandskonstruktion. Da die Fragen als zeit- und kontextunabhängige Fragen gestellt sind („Wenn ich lerne, dann...“) und auch so ausgewertet werden, als ob sie zeit- und kontextunabhängig wären, wird über das Fragen, das Ankreuzverhalten und die Interpretation der Ergebnisse ein individuelles, befragtes Lernsubjekt konstruiert, ein ‚Lerner‘, der über die Skalen vermessen und dann über dieselben bestimmbar wird. Der ‚Lerner‘ ist dann als Effekt der Ergebnisfeststellung in dem mehrdimensionalen Raum, den die Skalen eröffnen, als vereigneteter Lerner mit den entsprechenden Ausprägungen ‚Memorieren‘, ‚Elaborieren‘ und ‚Kontrollieren‘ positioniert. Das Verfahren des Fragebogeninventars konstruiert den je individuellen Lerner als einen, der sich über genau diese Eigenschaften übersituativ auszeichnet. Und das gilt dann auch für alle im Rahmen von PISA befragten Schüler_innen. Diese Gegenstandskonstruktion ist nun wiederum kommensurabel mit dem Modell von Craik und Lockhardt, das den ‚Lerner‘ als abstrakte informationsverarbeitende Maschine betrachtet, der messbare Leistungsindikatoren zukommen. Es ist wenig kommensurabel mit dem Ansatz von Marton und Saljö, wenn ihr Einsatz, Lernstrategien als situativ konstelliert zu betrachten, ernst genommen wird. Es wundert daher nicht, dass alle Forscher_innen, die auf diese Weise mit Fragebogeninventaren arbeiten, diese Differenz glätten und – auch wenn sie wissen und beteuern zu wissen, dass Lernstrategien immer situativ sind – in der Forschungspraxis weiterhin so handeln, als ob diese Differenz nicht relevant und ‚überspielbar‘ wäre.

Der abstrakt vereignetete Lerner wird als Lernmaschine mit Leistungsindikatoren konstruiert, obwohl die Inexistenz und Unmöglichkeit dieser Abstraktion eigentlich bekannt ist und auch nicht geleugnet wird. An

anderer Stelle des Fragebogens werden die Lernstrategien dann auch kontextualisiert mit dem Test zum Leseverständnis erhoben (vgl. Kunter u.a. 2002, S. 37). Diese Erhebungsweise kann immerhin als spezifisch auf die Domäne ‚Lesen‘ hin gelten, die Items werden aber immer noch als übersituativ abstrakte Personeneigenschaften modelliert. Ob die zeitliche Nähe der Abfrage der drei Lernstrategieskalen zum Absolvieren des Lesetests und die geringfügige Umformulierung etwa eines der drei Items der Wiederholungsstrategien in „Ich habe einzelne Sätze und Wortgruppen immer wieder aufgesagt“, schon eine Domänenspezifität herstellt, wäre zu diskutieren. Die Verdoppelung der Lernstrategieerhebung im Kontext des Lesetests macht vielleicht eher deutlich, dass die Lernstrategie-Inventare generell schon scheinen, als ob sie Lernstrategien allgemein erfassen, bei genauerer Betrachtung aber einen recht eingeschränkten Lernbegriff haben. Lernen wird nämlich in allen Items ausgehend von der Lerntätigkeit des ‚Lesens‘ von Information gefasst. So wird auch deutlich, dass ausgehend vom Konzept der ‚Informationsverarbeitung‘ selbst noch das verknüpfende Elaborieren als rezeptiv-konsumierende Operation modelliert wird. Lernen heißt in dieser Logik immer, die Autorität des Gegebenen fraglos hinzunehmen.

4. Die Vermessung der kleinen Lernmaschine

Ein weiteres und entscheidendes Moment der Gegenstandskonstruktion des ‚Lerners‘ kommt in den Blick, sobald die dritte Skala der Lernstrategien herausgegriffen wird, die in der Skalendokumentation „Kontrollstrategien“ heißt. Verfolgt man deren Konstruktionsweise ausgehend von der Skalendokumentation in der Literatur zurück, dann zeigt sich, dass die Items der Skala aus drei verschiedenen Skalen stammen und kombiniert sind. Auf diese Weise ist jede der drei Skalen zu ‚metakognitiven Lernstrategien‘ des KSI über je ein Item repräsentiert und alle drei bilden für den PISA-Fragebogen eine neue, zusammengefasste Skala „Kontrollstrategien“ (vgl. Kunter u.a. 2002, S. 163).

Die „Kontrollstrategien“ liegen kognitionstheoretisch auf einer anderen logischen Ebene als die beiden bisher diskutierten Skalen. Sie gehören nicht zu den kognitiven, sondern zu den metakognitiven Strategien. In der Frühphase des Kognitivismus zeigte sich, dass sich Kognitionen nicht nur auf Objekte oder Sachverhalte, sondern auch auf andere Kognitionen beziehen können, für dieses ‚Wissen des Wissens‘ hat sich der Begriff Metakognition durchgesetzt. In einer frühen Definition formuliert Ann Brown: „Metakognition hat – vorsichtig definiert – mit dem Wissen und der Kontrolle über das eigene kognitive System zu tun“ (Brown 1984, S. 61). Metakognitives Lernen ist folglich nicht das Lernen von Inhalten, sondern das sogenannte ‚Lernen des Lernens‘.

Während Brown die Metakognitionsforschung noch als Gemenge verschiedener Forschungstraditionen sah, die „wenig miteinander zu tun haben“ (ebd.), hat sich inzwischen eine relativ einheitliche Sichtweise durch-

gesetzt. Metakognitionen sind demnach alle Kognitionen, die sich ihrerseits auf Kognitionen beziehen. Dabei wird üblicherweise eine deklarative Komponente – das Wissen über das eigene Denken, Wissen und Lernen – von einer exekutiven Komponente – der Fähigkeit und der Tätigkeit, auf das eigene Denken, Wissen und Lernen Einfluss zu nehmen – unterschieden (vgl. McCormick 2003, S. 80). Die „metakognitiven Strategien“ (Mandl/Friedrich 1992) werden als zentrales Thema der Forschung betrachtet und es wird die entscheidende Fragestellung bearbeitet, ob Lernerfolge qua Metakognition verbessert werden können.

Im Konzept der Metakognition ist entscheidend, welche Haltung der ‚Lerner‘ zu sich selbst einnimmt. Dieser Selbstbezug ist in der Metakognitionstheorie auf die Form beschränkt, die Inhaltlichkeit des Bezugs wird ausgeklammert. Die ideale Form des Selbstbezugs wird implizit normativ gesetzt: Es ist eine ökonomische Haltung, die das lernende Subjekt zu sich selbst einzunehmen hat. Erstens, weil mit den geringstmöglichen Ressourcen an Zeit und Mühe ein Maximum an Lernerfolg zu erzielen ist, und zweitens, weil das Selbst selbst zum Mittel der Optimierung werden soll (vgl. ausführlich Wrana 2006, S. 7 ff).

Eine zentrale Konstruktion der Metakognitionsforschung ist das Idealbild des good strategy users (vgl. Pressley/Borkowski/Schneider 1987), der Forschung und Implementationsversuche leitet. Dieser ‚good strategy user‘ ist die sichtbare Manifestation einer Theorie des ‚Lerners‘ als lernendes Subjekt, die der Metakognitionstheorie implizit ist und die zugleich als Vorstellung gelungener Subjektivität fungiert. Der in diesem Sinne ideale ‚Selbstlerner‘ zeichnet sich dadurch aus, dass er (1) über Lernstrategien verfügt, Lernstoffe zu wiederholen, zu verknüpfen, auf andere Lernstoffe zu beziehen. Aber auch, um seine Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand zu richten, sich Hilfsmittel zu suchen, seine Zeit einzuteilen etc. (2) über Metakognition verfügt, worunter die Fähigkeit verstanden wird, das eigene Lernen zu beobachten, zu registrieren, zu steuern und zu kontrollieren und (3) über Motivationsfähigkeiten verfügt, um das eigene Wollen zu kontrollieren und auf Gegenstände zu richten.

Diese drei Schichten der Selbststeuerung hat Monique Boekaerts (1999) in ihrer viel zitierten integrativen Meta-Theorie im Rahmen des Forschungsansatzes des „self-regulated learning“ in einem Modell relationiert.

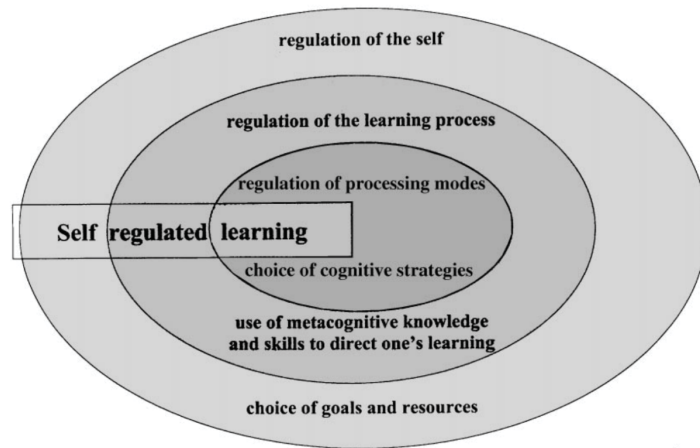


Abb. 3: „The three layered model of self-regulated learning“ nach Boekaerts 1999, S. 449

Die Bevorzugung des Begriffs Selbstregulation ist insofern treffend, als diese Theorien eine weitgehend kybernetische Vorstellung von einer sich selbst regulierenden Lern-Einheit entwerfen. Der ideale „Selbstregulierer“ erscheint dabei wiederum als eine Lernmaschine, die beliebige Lerninhalte zu verarbeiten vermag, es handelt sich insofern um eine abstrakte und allgemeine Maschine. Die Lernforschung arbeitet daran, die Funktionalität dieser Maschine und die Bedingungen dieser Funktion genau zu beschreiben und über verschiedene Instrumente zu messen, die verdichtet in der Skala „Kontrollstrategien“ enthalten sind.

Diese Konstruktion des ‚Lerners‘ setzt die Vereigenschaftung des Individuums voraus (s.o.), das qua Skalen in einem Eigenschaftsraum positioniert ist (z.B. tiefenverarbeitend vs. oberflächlich reproduzierend; intrinsisch vs. extrinsisch motiviert; mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung vs. geringer Selbstwirksamkeitserwartung; hohe Anstrengungsbereitschaft vs. niedrige etc.). Dieser Raum ist normativ aufgeladen, insofern das Kriterium des Lernerfolgs, das die Studien leitet, ganz bestimmte Ausprägungen im Raum der Eigenschaften zu wünschenswerten macht. Es ist nicht beliebig, welche Ausprägungen im Eigenschaftsraum besetzt werden.

Das Ensemble der Eigenschaften ist zwar inhaltsneutral, aber zugleich ist es immer bezogen auf die Optimierung eines gegenständlichen Lernens. Es geht gerade nicht um eine irgendwie geartete ‚Selbstständigkeit‘, die eine emergente Ebene des Wertvollen oder gesellschaftlich Relevanten bilden würde. Es geht auch nicht um ‚Kreativität‘, um ‚neue Lösungen für eine neue Gesellschaft‘, ‚mündige Bürger_innen‘ oder irgendetwas dieser Art. Das, was die Instrumente und Theorien des PISA-Konsortiums als Gegen-

stand von „überfachlichen Qualifikationen“ konstruiert, dient nur einem einzigen Zweck: der Effektivierung und Optimierung des fachlichen Lernens. Gemessen wird der Beitrag der Lernweise der Schüler_innen (im Unterschied etwa zur Lehrleistung der Lehrer_innen) zum Schulerfolg – immer in Bezug auf die Leistung in Mathematik und Lesen. Der in sich differenzierte Wissensbegriff der Psychologie, von dem das Konsortium gesprochen hat (s.o.; Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 22), hat eine klare innere Struktur und Hierarchie: Die Selbstbeziehung des Selbstlernalers dient nicht einem Prozess eines selbstständigen Werdens, sondern nur der Effektivierung des ‚Lerndurchsatzes‘. Mit dem von der Politik Geforderten hat die Operationalisierung in den PISA-Studien nur scheinbar etwas zu tun.

5. Falsifikation und Forschungspragmatik

Es ist vorhergehend gezeigt worden, anhand welcher Eigenschaften das lernende Subjekt vermessen und vereigenschaftet wird. Zuletzt bleibt die Frage, wie die Güte des Messinstrumentariums bestimmt wird. Wie funktioniert die numerische Bestätigung der These, dass Items, Konstrukt und Skala einen Zusammenhang bilden? Das Ziel dieses Ensembles ist es ja, ein Konstrukt zu messen. Gemäß der Item-Response-Theorie (vgl. Rasch 1960) ist es anhand statistischer Verfahren möglich, mit manifest gewordenen Daten – dem Antwortverhalten auf eine Test-Batterie – auf eine oder mehrere latente Variablen zu schließen. Die latenten Variablen sind hier „Memorieren“, „Elaborieren“, „Kontrollieren“. Das Konstrukt wird dabei als Eigenschaft der Person gedacht, d.h. als ein fix der Person zugeschriebenes lernstrategisches Verhalten, das die Person situationsübergreifend zeigt. Dass hier eine Eigenschaft der Person gemessen wird und nicht eine situative Fähigkeit, ist für das Gesamtarrangement existenziell. Wäre es anders, dann würde PISA nicht das Können der Individuen in den jeweiligen Bevölkerungen messen, sondern die Fähigkeit, PISA-Fragebögen auszufüllen.⁶ Um das Können im Allgemeinen zu messen, müssen durch die Items bei den Teilnehmer_innen des PISA-Tests „responses“ hervorgerufen werden, die sich als Indikatoren für Eigenschaften der Person und nicht für Eigenschaften der Situation interpretieren lassen.

Diese Konstrukte „Memorieren“, „Elaborieren“, „Kontrollieren“, die insofern als ‚wirkliche‘ Eigenschaften des Individuums gedacht werden, gelten als latent und als nicht direkt beobachtbar. Beobachtet werden kön-

⁶ Es lässt sich durchaus die Frage aufwerfen, ob der PISA-Test etwas anderes misst als die Fähigkeit, PISA-Tests auszufüllen. Insofern wäre eine Alternativhypothese zur scheinbaren Verbesserung der PISA-Leistungen der deutschen Schüler_innen seit 2001, dass diese zum Zeitpunkt der ersten PISA-Untersuchung noch nicht auf den PISA-Test hin unterrichtet worden sind, nun aber auf den Test hin und nicht auf andere Könnensdimensionen hin unterrichtet werden. Gemäß einer anderen Erhebungsweise des Könnens als der mit PISA realisierten, könnten ‚die deutschen Schüler_innen‘ (auch das ist ein gewagtes Konstrukt) in den letzten 16 Jahren sehr viel ‚schlechter‘ geworden sein.

nen sie nur indirekt, aufgrund von Indikatoren. Solche Indikatoren sind die von den Items indizierten Antworten, die ‚Responses‘. Die Responses sind also streng genommen keine Antworten, sondern ein Antwortverhalten. Sie werden über eine Likert-Skala eingefangen und dann in intervallskalierte Werte übersetzt und pro Skala zusammengerechnet. Das heißt, dass erst einmal nur der Mittelwert der Items einer Skala zählt: die Werte der Items werden in der Berechnung des Skalenwerts neutralisiert.⁷

Es zeigen sich hier also zwei Begriffe von dem, was Skala heißt: Einerseits die Likert-Skala mit der die Ausprägung pro Items gemessen wird, dann die Skala des Konstrukts, die von den vier Items gemeinsam repräsentiert wird. Jedes Item misst für sich auf isolierte und doch den anderen gleiche Weise; vermittelt über den Mittelwert messen sie dann gemeinsam z.B. das Konstrukt „Memorieren“.

Die Differenz in dieser Vermittlung kehrt aber zurück, denn die Items bilden bezogen auf die gemeinsame Skala eine Streuung von Werten. Jedes Item misst das Konstrukt verschieden gut. Die Güte der Messung wird von dem Maß bestimmt, in dem die Werte der Einzelitems streuen. Interessant ist vor allem der hierüber berechnete ‚Cronbachs Alpha‘, dem ‚Reliabilitätskoeffizienten‘, der in der Skaldokumentation ebenfalls angegeben ist. Das Gütekriterium der Reliabilität fragt, ob die Messung das, was sie misst (was auch immer das ist), verlässlich und genau misst. Im Fall der Skalenreliabilität zeigt der Cronbach-Alpha-Wert schlicht, inwieweit das Antwort-

7 Auch die Arbeit mit intervallskalierten Werten, ausgehend von einem Ankreuzverhalten von Likert-Skalen, ist eine im Grunde gewagte Übersetzung. Mit einer Likert-Skala zu messen ist nämlich eine unmögliche Praktik. Dies lässt sich an der Benennung der vier Boxen verdeutlichen: Sie sind mit den semantischen Markern „fast nie“, „manchmal“, „oft“ und „fast immer“ gekennzeichnet. Es ist klar, dass diese vier semantischen Marker eine eindeutige Rangfolge einnehmen. „Manchmal“ ist sicher weniger als „oft“ und „oft“ weniger als „fast immer“. Diese Eigenschaft einer Skala, eine Rangfolge zu repräsentieren, wird als ‚Ordinalskalenniveau‘ bezeichnet.

Weiterhin zeigt sich, dass die vier Kästchen gleich geformt sind und gleiche Abstände haben, man könnte also sagen, dass der Abstand von „fast nie“ zu „manchmal“ genauso groß ist wie der Abstand von „manchmal“ zu „oft“. Wenn eine Skala über die Eigenschaft verfügt, dass nicht nur die Rangfolge definiert ist, sondern auch die Abstände der Werte definiert sind, hat diese ‚Intervallskalenniveau‘. Dieses Niveau ist eine unbedingte Voraussetzung für die statistische Nutzung einer Likert-Skala, denn nur wenn die Werte gleich weit voneinander entfernt sind, öffnet sich ausgehend von der Skala ein mathematisch skalierbarer Raum. Allerdings ist diese Prämisse nicht einlösbar. Zwar sind die Kästchen gleich weit auseinander, aber die semantischen Marker „oft“ oder „manchmal“ sind wie alle semantischen Marker in ihrer Differenz zueinander unberechenbar. Man müsste auf semantische Marker verzichten und nur 1-5 an die Kästchen schreiben, aber dadurch würde das Ankreuzverhalten wiederum weniger kontrollierbar. Anders formuliert: Die Reliabilität würde auf Kosten der Validität erhöht. Dass also dennoch gerechnet wird, obwohl man nicht rechnen kann, dass also die Rationalität der numerischen Messung einen irrationalen Ausgangspunkt hat, der ‚überspielt‘ werden muss, damit die Messung in Gang kommt, lässt sich anhand der Praktiken, mit Likert-Skalen Einstellungen zu erheben, gut sehen. Ich würde jedoch behaupten, dass dieses Prinzip der irrationalen Gründung der Objektivität in jeder Methodologie unausweichlich ist, auch in der scheinbar so präzisen Methodologie der quantitativen Sozialforschung.

verhalten für die vier Items einer Skala ähnlich ist. Der Wert, der in der Skaldokumentation der „Wiederholungsstrategien“ auftaucht, ist 0,74. Dieser Wert wird gewöhnlich nur als ein ‚akzeptabler‘ und keineswegs als ein ‚guter‘ Konsistenz-Wert betrachtet. Diese mäßige Konsistenz ist umso erstaunlicher, als die vier Items dieser Skala sich in ihren Formulierungen nur relativ wenig unterscheiden. In der Forschung zu Lernstrategien wird sichtbar, dass die Fragebogeninventare zu Lernstrategien über 20 Jahre hinweg immer wieder in Untersuchungen mit dem Ziel eingesetzt worden sind, ihre Reliabilität zu verbessern, d.h. sie als Instrumente zu stabilisieren und ihre ‚Güte‘ zu erhöhen. Generationen an Psychologie-Studierenden haben die Bögen vor Vordiplomklausuren ausgefüllt und beteuert, dass sie gerne Informationen wiederholen (vgl. z.B. Pintrich/Smith/Garcia/McKeachie 1991; Heyn/Baumert/Köller 1994; Wild 2000). Die Reliabilitätswerte in diesen Untersuchungen waren immer sehr gut, das Instrument schien also sehr genau zu messen, was es misst.

In dieser Forschung wurde in keiner Weise infrage gestellt, ob der Fragebogen überhaupt misst, was er zu messen behauptet. Die Prämisse, dass man, ausgehend von der Antwort auf die Frage, ob jemand beim Lernen z.B. auswendig lerne, darauf schließen könne, dass die so antwortende Person erstens beim Lernen tatsächlich auswendig lernt, und zweitens dies auch generell tut, ist voraussetzungsreich. Die Messung von Eigenschaften durch Selbstauskunft setzt immer voraus, dass das ankreuzende Individuum erstens sich selbst transparent ist und sich in dieser Hinsicht beobachten kann und zweitens, dass es selbst diese Eigenschaft als konstante eigene Personeneigenschaft betrachtet. Selbst wenn das ankreuzende Individuum die Frage für sich nicht beantwortbar findet, hat es gar nicht die Möglichkeit, am Rand des Bogens zu vermerken, dass die Frage so generell nicht beantwortet werden könne oder dass es sich eine andere Frage wünscht. Noch schwieriger ist die Lage, wenn es gar kein Interesse hat, einer m Bildungsforscher in bezüglich der Sinnhaftigkeit der Fragen auf die Sprünge zu helfen, sondern nur das Ausfüllen des Bogens hinter sich bringen will. Die Gütekriterien von Objektivität, Reliabilität und Validität inszenieren Präzision und signalisieren wissenschaftliche Gewissheit, aber die Verfahren, die ihre Gültigkeit sicherstellen sollen, schaffen dafür einen begrenzten, gewissermaßen ‚klinischen‘ Raum einer eng definierten Absicherungslogik. Sie prüfen nur den von ihnen zuvor definierten Käfig der Geltung, die unzähligen weiteren Möglichkeiten, den Gegenstand des Fragens zu verfehlen, verbannen sie ins Unbeobachtbare. Sie invisibilisieren so die Komplexität und Unkontrollierbarkeit des sozialen Prozesses, in dem die ‚Ergebnisse‘ in den Praktiken des Verstehens und Beantwortens von Items hervorgebracht werden.

Dieser Komplex gewagter Prämissen, der im Prinzip jeder auf der Item-Response-Theory basierenden Forschung zugrunde liegt, wurde im Fall der Lernstrategieforschung über Jahrzehnte nicht infrage gestellt. Zwi-

schen 2000 und 2005 sind allerdings einige Veröffentlichungen erschienen, die ihn zum Einsturz brachten. Sie stellen nicht mehr die Frage der Reliabilität, sondern die Frage der Validität. Also nicht ‚wie genau wird da eigentlich gemessen‘, sondern ‚was wird da eigentlich gemessen‘. Man hat beispielsweise den Fragebogen unmittelbar in verschiedenen handlungsnahen Situationen eingesetzt, etwa situiert in einen Lernverlauf oder mit verschiedenen Prüfungsformen kombiniert, beispielsweise mit Referaten anstatt mit standardisierten Tests oder auch Multiple-Choice-Klausuren (vgl. die Studien in Artelt/Moschner 2005). Es zeigte sich insgesamt, dass die Messergebnisse des Fragebogeninventars eine Abstraktion darstellen, die sich situativ ganz anders darstellt. Die Validität der Fragebögen wurde falsifiziert. Die Unterstellung einer invarianten Personenvariable lässt sich so nicht aufrechterhalten. Während Untersuchungen, die in der Grundlagenforschung mit den Inventaren arbeiten, aufgrund deren Falsifikation mehr oder weniger verschwunden sind, läuft die Nutzung der Inventare etwa in den PISA-Studien unvermittelt weiter (vgl. OECD 2012). Gerade an dieser kontrafaktischen Weiterführung der Erhebungspraxis in Studien mit Anwendungscharakter und feldpolitischen Effekten zeigt sich, dass die Vereignschaftung des Individuums als Leistungsträger keine Repräsentations- sondern eine Performativitätsfunktion hat. Sie stellt her, was sie abzubilden vorgibt.

6. Erkenntnispraktiken und Erkenntnispolitik

Meine Ausgangsthese war, dass Leistungsmessung über eine Individualisierung funktioniert, in der ein ethischer und ein methodologischer Individualismus ineinander spielen. Das Individuum wird dabei als Kreuzungspunkt von Eigenschaften betrachtet und damit als Träger von Leistung und als Erklärungsmedium der sozialen Realität, sprich der Qualität des Bildungswesens. Zugleich wiederholt sich die Konstruktion des vereignschafteten Individuums bei höher aggregierten Entitäten, hier insbesondere den Nationalstaaten als Wirtschaftsstandorte. Wirksamkeit entfaltet sich durch Praktiken der Sichtbarmachung der hervorgebrachten Vereignschaftungen. Die Einheiten werden als solche konstituiert und jeweils mobilisiert, um etwas – was auch immer – zu tun, um ‚besser‘ zu werden.

Diese sozialen Dynamiken und Wirksamkeiten von ‚PISA‘ sind ein eigener Untersuchungsgegenstand, der hier nur den Rahmen gebildet hat, um eine spezifische und begrenzte Frage aufzuwerfen: Inwiefern ist diese Dynamik durch die Erkenntnisinstrumentarien und die soziale Praxis der Erkenntnisproduktion mit bestimmt? Es ging darum, die Funktionsweise der Vereignschaftung an den Instrumentarien zu zeigen.

Zunächst ist gezeigt worden, wie politische Imperative und wissenschaftliche Theorien im Rahmen einer anderen wissenschaftlichen Theorie (einer psychologischen Theorie des Wissens) reformuliert und damit übersetzt werden. Mein erster Einwand an dieser Stelle war, dass diese Übersetzung den Gegenstand verändert und dass das Gütekriterium der Validität

schon bei diesem ersten Schritt sozialwissenschaftlicher Forschungskonstruktion infrage gestellt werden müsste: Erhebt eine Forschung in gesellschaftlichem Auftrag eigentlich das, was man gesellschaftlich wissen wollte? Auf welche Fragen antworten eigentlich die Ergebnisse, mit denen alle operieren?

Danach wurde untersucht, wie die Theorie des Wissens operationalisiert wird und was auf der Ebene der Fragebögen und Skalen, auf dieser gewissermaßen ‚schmutzigen‘, ‚verstaubten‘ und nicht recht nachvollziehbaren Ebene eigentlich gesetzt wird. Was implizieren diese Instrumente? Mein zweiter Einwand war, dass die Theoriekonstruktionen recht inkonsistent sind und dass sie, unter der Hand, einen sehr begrenzten Gegenstand hervorbringen: eine informationsverarbeitende Maschine, die ihre Verarbeitung mehr oder weniger gut erledigt.

Dass die Theoriegrundlagen inkonsistent sind hat u.a. zur Folge, dass diese Gegenstandskonstitution verdeckt wird. Vertreter_innen des Ansatzes würden vermutlich sagen, dass sie längst über die Theorien der Informationsverarbeitung hinaus sind, dass der Fortschritt der Konzepte längst weiter ist. Aber so einfach ist es nicht. Der Sinn der Skalen wird von einem diskursiven Wuchern gebildet, das zu den numerischen Operationen, die dem Ideal einer ‚More geometrico‘ folgen, in einem spannungsreichen Gegensatz steht. Während im Numerischen die Präzision nicht nur mit hohem Einsatz betrieben, sondern auch inszeniert wird, ist im Semantischen alles gebastelt, gepfropft, verschoben, zerrissen und wieder vernäht.

Auf sonderbare Weise entspricht diese Unterscheidung zweier Welten der methodischen Investition einer methodologischen Prämisse des kritischen Rationalismus. Das Theorem, dass nur Falsifikation, nicht aber Verifikation möglich sei, führte für Popper zu der Nebenthese, dass die Konstruktion von Theorien und zu überprüfenden Thesen im Grunde genommen nicht kontrollierbar sei, dass sie keine strenge Methodik habe und man ihr wenig Aufmerksamkeit schenken könne und müsse, während die Überprüfung der Thesen strengster Präzision bedürfe (vgl. Popper 1971). Die Präzision im numerischen Bereich – so die implizite These – vermag jede Nachlässigkeit im semantischen Bereich zu kompensieren. Die Prämisse ist also, dass das Numerische das Semantische unter eine angemessene nachträgliche Kontrolle stellen kann.

In einem weiteren Schritt wurde analysiert, wie die Logik der Vereignschaftung innerhalb der Skalen zusammenspielt. Mit dem Hinzuziehen der Skala der Kontrollstrategien hat sich gezeigt, dass der konstruierte vereignschaftete Gegenstand ‚Lerner‘ nur auf die Optimierung von fachlichem Lernen bei gleichzeitiger Abstraktion von jeder Inhaltlichkeit bezogen ist. Der Lerner wird hier als ‚Lernmaschine‘ konstruiert, die ihre Aufgabe, das Vorgegebene zu lernen, selbst optimieren soll und somit die Lehrfunktion in sich hinein nimmt. Ein eigenständiges Denken oder Entscheiden oder eine eigenständige Lesart der Sachlichkeit, eine mit jedem tiefen Ver-

stehen verbundene sich autonomisierende Perspektivierung – all das ist weder denkbar noch erwünscht, wenn in diesem Modell „Selbstständigkeit“ mit „Selbstregulierung“ übersetzt wird.

In einem letzten Schritt habe ich untersucht, inwiefern die zentrale Unterstellung des Modells, dass nämlich die gemessenen Eigenschaften tatsächliche und konstante Personeneigenschaften sind, in der Grundlagenforschung falsifiziert worden ist und auf den sonderbaren Umstand hingewiesen, dass dies dem Modell selbst offenbar nicht schadet.

Im vorliegenden Text wurde also in verschiedenen Bereichen das Erkenntnisinstrumentarium von PISA untersucht und auch verschiedene Einwände und Problembereiche benannt. Zuletzt stellt sich die Frage, inwiefern damit das Erkenntnisinstrumentarium von PISA ‚kritisiert‘ wird und welchen Status eine solche Kritik haben kann.

Ein Typus der Kritik war, die Konstruktionsweise der Gegenstände sichtbar zu machen. Dies ist im Grunde noch keine Kritik. Jeder Gegenstand ist auf irgendeine Weise konstruiert und auch mein Text konstruiert seinen Gegenstand. Dabei ist jede Konstruktion – auch meine – strategisch, selektiv, positionierend. Im Aufweisen der Konstruktionsweise kann noch nicht die Kritik liegen. Der Effekt ist vielmehr ein anderer: Es geht um die Frage, was eine Gesellschaft über sich wissen will, auf welche Fragen sie durch welche Praktiken der Erkenntnisproduktion Antworten erhält und ob sie in der Lage ist, diese Antworten auf angemessene Weise in einen öffentlichen Diskurs einzuspeisen. Es geht mithin um die Repolitisierung von Sachverhalten, die qua Expertisierung in eine kleine Gruppe hineingenommen worden sind, die diese Problemlagen sakralisieren und gegen Debatten von außen abschotten. Das lässt sich an dem oben angeführten Beispiel zeigen, dass die Theoretisierung der Lernstrategien hybrid und inkommensurabel wird. Die Kontrolle des Semantischen ist nämlich gar kein Anliegen in den hier beobachteten Praktiken der Leistungsmessung, die Verantwortung für die wissenschaftliche Gültigkeit der Thesen wird vielmehr in den Bereich des Numerischen verschoben. Tatsächlich finden wir im Bereich des Numerischen eine beeindruckende und den statistischen Laien ehrfürchtig machende Komplexität von Zahlen, Abkürzungen und Kennwerten. Das Geschäft der Expertisierung von politischen Entscheidungen beruht auf der Konstruktion von Expert_innen, die über ein operatives statistisches Wissen verfügen, über das diejenigen, die am Ende die Entscheidungen treffen müssen, in der Regel nicht verfügen. Dass die Entscheidenden ihre Entscheidungen also auf einem ‚wissenschaftlich fundierten‘, ‚objektiven‘ und ‚evidenten‘ Wissen aufbauen impliziert paradoxerweise, dass sie dieser Evidenz etwas ganz Unevidentes entgegenbringen müssen: Unmittelbar einleuchten soll nämlich etwas, das über ein nicht transparentes Wissen vermittelt ist. Kurz: Die Nicht-Expert_innen müssen an die Expert_innen glauben. Die Analyse, die die Konstruktionsweise des Instrumentariums aufzeigt, ist insofern eine Problematisierung, die das Implizite und Verdeckte

jenseits der Vertrauensanrufungen von ‚Objektivität‘ und ‚Evidenz‘ wieder dem politischen Prozess zuführt.

Daneben wurde noch eine weitere mögliche Kritiklinie aufgezeigt, dass nämlich bei genauer Betrachtung dieser Konstruktionsweise ihre Objektivität nur über Glättungen erreicht, die Inkonsistenzen überdecken bis dahin, dass mit einem Instrument gearbeitet wird, von dem man eigentlich weiß, dass es gar nicht misst, was es zu messen vorgibt. Die zweite Kritiklinie verläuft immanent. Das Problem mit dieser Kritik ist weniger, dass sie selbst ihrer Legitimation ungewiss wäre, sondern umgekehrt, dass sie leicht zu parieren ist. Man kann es eben ‚besser‘ machen, indem die Instrumente optimiert, die Schwachstellen ausgebügelt, neue Skalen konstruiert werden. Dann aber ist die Kritik neutralisiert, denn es geht gerade nicht darum, das Instrument zu verbessern. Es geht vielmehr im selben Sinn einer Repolitisierung der Expertensysteme um eine grundsätzliche Dekonstruktion des Objektivitäts- und Überlegenheitsanspruchs, der von Forschungen dieser Art artikuliert wird. Es geht um konstitutive Probleme der Weise, wie Bildungsforschung und Bildungspolitik sich zueinander verhalten und nicht um die Kritik dieser oder jener Unsauberkeit.

Damit schließt sich der Kreis zu dem Ausgangspunkt, der Performativität der (Bildungs-)Forschung, die weit davon entfernt ist, ihre Gegenstände abzubilden, sondern deren Funktion vielmehr darin besteht, den von ihr konstruierten Gegenständen im Sozialen eine Wirklichkeit zu verschaffen. Das seine Leistungen optimierende Kind, das sich nur noch an den Mathematik-Noten misst, ist sicher nicht von PISA erfunden worden, aber im Bildungs- und Schulsystem sind Transformationen beobachtbar, in der die kleine Lernmaschine mit allen Folgen und Nebenfolgen eine sehr viel mächtigere Faktizität geworden ist als zuvor. Dass durch das Durchführen der Studien die Wirklichkeit eines vereignschafteten Lernalters weiterhin postuliert wird, obwohl die Lernstrategieforschung selbst nachgewiesen hat, dass diesem Modell keine Repräsentation in der Wirklichkeit entspricht, ist als Hinweis darauf zu lesen, dass es eben nicht darum geht, Repräsentationen zu liefern, sondern darum, Performanzen zu produzieren. Die Funktion von PISA ist nicht, etwas über die Lernwirklichkeit im Bildungssystem auszusagen, sondern eine neue und andere Lernwirklichkeit hervorzubringen. Man kann die These wagen, dass PISA darin recht erfolgreich ist.

Literatur

- Alex, Laszlo (1999): Stand der Überlegungen zur Früherkennung der Qualifikationsentwicklung. In: Alex/Bau (1999): 5-12
- Alex, Laszlo/Bau, Henning (Hrsg.) (1999): Wandel beruflicher Anforderungen. Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung. Bielefeld: wbv

- Aljets, Enno (2015): Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden: VS
- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Hamburg: VSA
- Artelt, Cordula (2000): Strategisches Lernen. Münster: Waxmann
- Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Julius-McElvany, Nele/Peschar, Jules (2004): Das Lernen lernen. Die Voraussetzungen für das Lebenslange Lernen. Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD
- Artelt, Cordula/Gräsel, Cornelia (2009): Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften – Gasteditorial. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23. 3/4. 157-160
- Artelt, Cordula/Moschner, Barbara (2005): Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis – Einleitung. In: Artelt/Moschner (2005a): 7-12
- Artelt, Cordula/Moschner, Barbara (Hrsg.) (2005a): Lernstrategien und Metakognition. Münster: Waxmann
- Artelt, Cordula/Neuenhaus, Nora (2010): Metakognition und Leistung, Metacognition and Achievement. In: Bos/Klieme/Köller/Baumert (2010): 127-146
- Axmacher, Dirk (1974): Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Frankfurt/M.: Fischer
- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Vergleich. In: Killius (2002): 100-150
- Baumert, Jürgen (2008): Was soll man unter Bildung verstehen? Eine analytische Perspektive. In: Die deutsche Schule 100. 1. 16-21
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckart/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich
- Baumert, Jürgen/Köller, Olaf (1996): Lernstrategien und schulische Leistungen. In: Möller/Köller (1996): 137-154
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrigh, Anke (2001): PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert/Klieme/Neubrand/Prenzel/Schiefele/Schneider/Stanat/Tillmann/Weiß (2001): 15-68
- Bellmann, Johannes (2006): Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 52. 4. 487-504
- Bellmann, Johannes (2015): Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. In: Erziehungswissenschaft 26. 50. 45-54. (<http://nbn-resolving.de/urn=urn:nbn:de:0111-pedocs-115010>, 17.04.2017)

- Bellmann, Johannes/Waldow, Florian (2007): Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. In: Bildung und Erziehung 60. 4. 481-503
- Boekaerts, Monique (1999): Self-regulated learning. Where we are today. In: International Journal of Educational Research 31. 445-457
- Bos, Wilfried/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf/Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2010): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert. Münster: Waxmann
- Botzem, Sebastian (Hrsg.) (2009): Governance als Prozess. Koordinationsformen im Wandel. Baden-Baden: Nomos
- Broadbent, Donald E. (1958): Perception and Communication. New York: Pergamon
- Brown, Ann L. (1984): Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In: Weinert/Kluwe (1984): 60-109
- Brown, John S./Collins, Allan M./Duguid, Paul (1989): Situated Cognition and the Culture of Learning. In: Educational Researcher 18. 1. 32-42
- Bühler, Patrick/Forster, Edgar/Neumann, Sascha/Schröder, Sabrina/Wrana, Daniel (Hrsg.) (2015): Normalisierungen. Wittenberger Gespräche III. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. ([urn:nbn:de:0111-pedocs-113301](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-113301))
- Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript
- Chipman, Susan F./Segal, Judith W./Glaser, Robert (Hrsg.) (1985): Thinking and Learning Skills. Bd. 1. Relating Instruction to Research. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Craik, Fergus I. M./Lockhart, Robert S. (1972): Levels of processing. A framework for memory research. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 11. 671-684
- Diaz-Bone, Rainer (2011): Die Performativität der Sozialforschung. Sozialforschung als Sozio-Epistemologie. In: Historical Social Research 36. 1. 291-310
- Diekmann, Andreas (2008): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 19. Aufl. Reinbek b.H.: Rowohlt
- European Commission (2002): Key competencies. A developing concept in general compulsory education. Brüssel: euridice
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.) (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: VS
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg
- Forneck, Hermann J./Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Weiterbildung. Bielefeld: wbv

- Foucault, Michel (1996): Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia. Berlin: Merve (Original 1993)
- Foucault, Michel (2004): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesungen am Collège de France 1978-1979. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original 1978/79)
- Greve, Jens (2015): Reduktiver Individualismus. Zum Programm und zur Rechtfertigung einer sozialtheoretischen Grundposition. Wiesbaden: VS
- Hayden, Mary/Thompson, Jeff/Levy, Jack (Hrsg.) (2015): The SAGE Handbook of Research in International Education. London: Sage
- Herzog, Walter (2012): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie. Wiesbaden: VS
- Hesse, Ingrid/Latzko, Brigitte (2007): Diagnostik für Lehrkräfte. 2. Aufl. Opladen: Westdt. Verlag
- Heyn, Susanne/Baumert, Jürgen/Köller, Olaf (1994): Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI). Skalendokumentation. Kiel: Universität
- Hurrelmann, Achim/Leibfried, Stephan/Martens, Kerstin/Mayer, Peter (Hrsg.) (2008): Zerfasert der Nationalstaat? Die Internationalisierung politischer Verantwortung. Frankfurt/M.: Campus
- Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.) (1971): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz
- John-Steiner, Vera/Mahn, Holbrook (1996): Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. In: Educational Psychologist 31. 3/4. 191-206
- Killius, Nelson (Hrsg.) (2002): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Klafki, Wolfgang (1964): Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Klafki (1964a): 25-45
- Klafki, Wolfgang (Hrsg.) (1964a): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz (Orig. 1959)
- KMK (1997): Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss. Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) vom 24.07.1997. Bonn: KMK. (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf, 01.07.2016)
- Knodel, Philipp (Hrsg.) (2010): Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie. Frankfurt/M.: Campus
- Kost, Jakob (2015): Norm(alisierte) Bildungsentscheidungen. Kritische Anmerkungen zu Rational-Choice in der empirischen Bildungsforschung. In: Bühler/Forster/Neumann/Schröder/Wrana (2015): 123-136
- Kunter, Mareike/Schümer, Gundel/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klime, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß,

- Manfred (2002): Pisa 2000 – Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: MPI für Bildungsforschung
- Lachman, Roy/Lachman, Janet L./Butterfield, Earl C. (1979): Cognitive psychology and information processing. An introduction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1991): Hegemonie und radikale Demokratie. Wien: Passagen
- Leschinsky, Achim (2005): Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 51. 6. 818-839
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hrsg.) (1992): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe
- Martens, Kerstin/Wolf, Klaus Dieter (2009): PISA als Trojanisches Pferd. Die Internationalisierung der Bildungspolitik der OECD. In: Botzem (2009): 357-376
- Marton, Ference/Hounsell, Dai J./Entwistle, Noel J. (Hrsg.) (1984): The experience of learning. Edinburgh: Scottish Academy Press
- Marton, Ference/Saljö, Roger (1976): On qualitative differences in learning. I – Outcome and process. In: British Journal of Educational Psychology 46. 1. 4-11
- Marton, Ference/Saljö, Roger (1984): Approaches to learning. In: Marton/Hounsell/Entwistle (1984): 36-55
- Mayer, Richard E. (1996): Learners as information processors. Legacies and limitations of educational psychology. In: Educational Psychologist 31. 3/4. 151-161
- McCormick, Christine (2003): Metakognition and Learning. In: Reynolds/Miller (2003): 79-102
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7. 1. 36-43
- Möller, Jens/Köller, Olaf (Hrsg.) (1996): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim: PVU
- Nenniger, Peter (Hrsg.) (1992): Motivated Learning Strategies Questionnaire. Übersicht englischer, deutscher und französischer Versionen. Kiel: Universität
- Niemann, Dennis (2010): Deutschland – im Zentrum des PISA-Sturms. In: Knodel (2010): 59-90
- Niemann, Dennis/Martens, Kerstin (2015): Monitoring standards of education worldwide. PISA and its consequences. In: Hayden/Thompson/Levy (2015): 488-497
- Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Angermüller, Johannes/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hrsg.) (2014): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Hand-

- buch. Bd. 2. Methoden und Praxis der Diskursanalyse. Perspektiven auf Hochschulrefordiskurse. Bielefeld: transcript
- OECD (1999): Measuring Students Learning and Skills. A new Framework for Assessment. Paris: OECD
- OECD (2002): PISA 2000. Technical Report. Paris: OECD
- OECD (2012): PISA 2009. Technical Report. Paris: OECD
- Ott, Marion (2011): Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz: UVK
- Pintrich, Paul R./Smith, David/Garcia, Teresa/McKeachie, Wilbert (1991): A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Michigan: University
- Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck. Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn: Schöningh
- Popper, Karl R. (1971): Logik der Forschung. Tübingen: Mohr Siebeck
- Porsché, Yannik/Macgilchrist, Felicitas (2014): Diskursforschung in der Psychologie. In: Nonhoff/Herschinger/Angermüller/Macgilchrist/Reisigl/Wedl/Wrana/Ziem (2014): 239-260
- Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard (2008): Steuerungswissen, Erkenntnisse und Wahlkampfmünition. Was liefert die empirische Bildungsforschung? – Eine Antwort auf Klaus Klemm. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). (<http://nbn-resolving.de/urn=urn:nbn:de:0111-opus-14890>, 17.04.2017)
- Pressley, Michael/Borkowski, John G./Schneider, Wolfgang (1987): Cognitive Strategies. Good Strategy Users Coordinate Metacognition and Knowledge. In: Annals of Child Development 4. 89-129
- Rasch, Georg (1960): Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Copenhagen: The Danish institute for Educational Research
- Reynolds, William M./Miller, Gloria E. (Hrsg.) (2003): Educational Psychology. Handbook of Psychology. Vol. 7. Hoboken: Wiley & Sons
- Saljö, Roger (2009): Learning, Theories of Learning, and Units of Analysis in Research. In: Educational Psychologist 44. 3. 202-208
- Schäfer, Alfred (2012): Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz. Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred (2013): Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. In: Zeitschrift für Pädagogik 59. 4. 537-550
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2015): Leistung – eine Einleitung. In: Schäfer/Thompson (2015a): 7-36
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2015a): Leistung. Paderborn: Schöningh
- Schavan, Anette (2001): Vorwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz. In: Baumert/Klieme/Neubrand/Prenzel/Schiefele/Schneider/Stanat/Tillmann/Weiß (2001): 11-12

- Schmidtke, Adrian/Seyss-Inquart, Julia (2015): Bildungspolitik und Bildungsreform. In: Fegter/Kessler/Langer/Ott/Rothe/Wrana (2015): 385-404
- Schröder, Sabrina/Wrana, Daniel (2015): Normalisierungen – Eine Einleitung. In: Bühler/Forster/Neumann/Schröder/Wrana (2015): 9-34
- Schröder, Sabrina/Wrana, Daniel (2017): Zurück ins Problem. Über Materialisierung und Problematisierung in der Analyse des Pädagogischen. In: Thompson/Schenk (2017)
- Schumpeter, Joseph (1908): Das Wesen und der Hauptinhalt der theoretischen Nationalökonomie. Leipzig: Duncker & Humblot
- Thompson, Christiane (2017): Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In: Thompson/Jergus (2017): 231-266
- Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin (Hrsg.) (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit. Wiesbaden: VS
- Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.) (2017): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh [im Erscheinen]
- Tyack, David/Tobin, William (1994): The Grammar of Schooling. Why has it been so hard to change? In: American Educational Research Journal 31. 3. 453-479
- Udehn, Lars (2002): The Changing Face of Methodological Individualism. In: Annual Review of Sociology 28. 479-507
- Weinert, Franz E./Kluwe, Rainer (Hrsg.) (1984): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer
- Weinstein, Claire E./Schulte, Ann C./Palmer, David R. (1987): LASSI. Learning and study strategies inventory. Clearwater: H. & H. Publishing
- Weinstein, Claire E./Underwood, Vicki (1985): Learning Strategies. The how of learning. In: Chipman/Segal/Glaser (1985): 241-258
- Wild, Klaus-Peter (2000): Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen. Münster: Waxmann
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider
- Wrana, Daniel (2015): Everything At Your Finger Tips. Die Metapher der „Lernumgebung“ und die Ökonomie des Lernens. In: Die Deutsche Schule 107. 4. 36-48

Leistung und Anerkennung.

Zu Subjektivierungen im Feld der Wissenschaft

Was gilt als wissenschaftliche Leistung? – Man kann sagen, dass es diese Frage war, welcher der Mitgliederversammlung der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE) im Jahr 2016 zur Beratung aufgegeben war.¹ Der Anlass hierfür war der Antrag einer Gruppe von Wissenschaftler_innen², der die Aufhebung der geltenden Mitgliedschaftsgrade in der Fachgesellschaft zum Gegenstand hatte. Bislang – und nach der Beratung und Abstimmung während dieser Mitgliederversammlung auch: weiterhin – gibt es zwei verschiedene Arten der Mitgliedschaft: Wissenschaftler_innen *mit* Promotion erhalten den Status einer „ordentlichen Mitgliedschaft“, während *in der Promotionsphase* befindliche Wissenschaftler_innen eine sogenannte „assoziierte Mitgliedschaft“ für den Zeitraum von maximal fünf Jahren erhalten. Die Aufhebung dieser Trennung von Zugehörigkeiten bildete das Ziel des Antrags. Neben dem Hinweis auf die strukturellen Bedingungen, die im Zuge des Umbaus der Universitäten zu budgetfinanzierten managerialen Hochschulen mit veränderten Stellenformaten eine Diversifizierung wissenschaftlicher Tätigkeiten mit sich bringen, stellten die Antragssteller_innen die Unterscheidung von Mitgliedschaftsgraden mit dem Verweis auf die Vielfältigkeit wissenschaftlicher Leistungen in Frage. Getragen wurde das Anliegen von dem Argument, dass neben der Promotion wissenschaftliche Leistungen auch in Form von Publikationen, Organisation von Tagungen, Workshops sowie Forschungsleistungen in Drittmittelprojekten erbracht werden. Mit einer knappen Mehrheit der anwesenden Mitglieder entschied sich die Fachgesellschaft gegen das Anliegen, dessen Befürwortung eine Zweidrittelmehrheit erforderlich gemacht hätte. Im Anschluss daran entschied die Fach-*Community*

¹ Die Beratung und die Beschlüsse sind nachzulesen in: Erziehungswissenschaft 2016.

² Ich nutze hier bewusst nicht die von den Antragssteller_innen wie dem Vorstand und der DGfE genutzte Kennzeichnung als „Qualifikand_innen“. Ich teile das Anliegen einer Politisierung akademischer Verhältnisse, die sich in der sprachpolitischen Ersetzung der sogenannten „Nachwuchswissenschaftler_innen“ findet. Mir kommt es mit meinen Überlegungen darauf an, die Frage, was als „wissenschaftlich“ und wer als „Wissenschaftler_in“ gilt, zu betrachten. Vor diesem Hintergrund diskutiere ich die Beratung und Entscheidung der DGfE zu dieser Frage als Teil und nicht als Außen des Erziehungswissenschaftlichen, während zu vermuten steht, dass diese Trennung zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie(bildung) und wissenschafts- bzw. hochschulpolitischer Gestaltungsebene konstitutiver Teil der *illusio* des wissenschaftlichen Feldes ist (vgl. Jergus 2015, 2017a).

mit einem auf den Vorstand zurückgehenden Antrag, die bisher auf 5 Jahre begrenzte „assozierte“ Mitgliedschaft um ein Jahr zu verlängern.³

Gleichwohl eine ausführliche Diskussion dieser Entscheidungsprozesse sicherlich im Sinne der wissenschaftstheoretischen Beobachtung und Reflexion sinnvoll und gewinnbringend wäre, interessiert mich für die hier zu behandelnde Themenstellung der Leistung vor allem der Umstand, dass eine gemeinschaftliche Beratung der aufgeworfenen Frage, was als „(erziehungs)wissenschaftliche“ Leistung gelten kann, und die damit im Zusammenhang stehenden veränderten Anforderungen, Bedingungen und Formen wissenschaftlicher Leistungen ausblieb.⁴ Überraschen kann der Verlauf der (ausgebliebenen) Diskussion jedoch kaum, gehört es doch offenbar zum *common sense* der Wissenschaft, die umgreifende Leistungslogik im Hochschulraum als genuin nicht-wissenschaftlich zu markieren und diese der Domäne des Administrativen und Hochschul- bzw. Bildungspolitischen zuzurechnen. Schließlich moderiert die Unterscheidung zwischen wissenschaftlicher Autonomie und gesellschaftlicher Verwertungslogik seit der Gründung der modernen Universität im Zuge der humboldtschen Bildungsreformen die paradoxe Situierung der Bildungsinstitution Universität (vgl. dazu Hamann 2014, Liesner 2014).

Statt in den üblichen Spuren einer pessimistischen Klage eine Kritik der gegenwärtige Lage der (Erziehungs-)Wissenschaft vorzunehmen, halte ich mich an einen Hinweis Judith Butlers zur Komplizenschaft mit dem Kritisierten (1998, S. 255): Butler schreibt – auf der Suche nach kritischen Artikulationsmöglichkeiten – in Bezug auf die linke Kapitalismuskritik, die Rede von der Übermächtigkeit des Kapitalismus wiederhole nicht nur dessen machtvollen Stellung, sondern setze diese Übermächtigkeit auch in ein

3 Diese im Zusammenhang mit dem Antrag auf Abschaffung zweier Mitgliedschaftsformen diskutierte Entscheidung wurde seitens des Vorstandes mit der Begründung beantragt, eine Reihe von Auflösungen assoziierter Mitgliedschaften hätte bevor gestanden, da deren 5 Jahre bis zur Abgabe der Promotion ausgelaufen waren. Das WissZVG beinhaltet auch in seiner Novellierung (2015) die Begrenzung der Zeit befristeter Anstellungen an Universitäten und Hochschulen auf insgesamt 12 Jahre ab dem Zeitpunkt des Berufsabschlusses, wobei je 6 Jahre für die Promotions- und Post-Doc-Phase vorgesehen sind. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass das WissZVG verschiedene Formen der Verlängerung der (selbst dann noch aus bildungs- und beschäftigungspolitischer Sicht zu hinterfragenden) 6-Jahres-Frist erlaubt. Insbesondere zählt dazu die familienpolitische Komponente, die bei Vorliegen eines Betreuungsaufwands für Kinder im eigenen Haushalt eine Stellenverlängerung pro Kind um bis zu 2 Jahre gestattet. Zwar wurde auch eine entsprechende Möglichkeit der Mitgliedschaftsverlängerung um 2 Jahre auf der Mitgliederversammlung diskutiert, aufgrund einer fehlenden Beschlussvorlage jedoch nicht verabschiedet. Es kann hier bemerkt werden, wie die erkenntnis- und wissenschaftspolitische Frage nach der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit auf sehr eigentümliche Weise auf die Ebene einer rechtlich-administrativen Logik verschoben wurde.

4 In Ansätzen fand sich die Verhandlung dieser Frage im Äußern der Befürchtung, eine Aufhebung der Promotion als Eintrittsbedingung in den Kreis der „ordentlichen“ Mitglieder würde einen Verlust der Fachlichkeit der DGfE – etwa gegenüber den Berufs- und Fachverbänden der Lehrer_innen – implizieren.

Recht. Das von Butler in diesem Zusammenhang verwendete Wort „Komplizenschaft“, wird von ihr an anderer Stelle (vgl. Butler 2001, S. 102) auch zur Erläuterung von Subjektwerdung eingeführt: In einem gleichursprünglichen Akt ist die Umwendung des Subjekts zu dem es adressierenden Ruf und das Erhören des Rufs Teil der Anerkennung als Subjekt; in der Antwort wird der Ruf als Ruf erst konstituiert, das Subjekt wird zu einer Adresse des Rufs, und ein Band knüpft sich zwischen der rufenden Instanz – dem Gesetz, der Regel, den Normen – und dem so sich formierenden Subjekt (vgl. ebd.). Nun ist es so, dass auch am vorläufigen Ende der Qualifikationslaufbahn als wissenschaftliches Subjekt ein „Ruf“ steht und die Praktiken der Berufung, der Erteilung eines Rufs können als ebensolcher Vorgang der Stiftung eines wissenschaftlichen Subjektes gefasst werden. Ich möchte diese Praktiken, durch die man in den Radius und die Reichweite eines Rufs gelangt, im Horizont der Frage nach wissenschaftlicher Leistung betrachten. Ich werde dafür zunächst einige Figuren diskutieren, entlang derer ich auslote, wie sie dazu beitragen, eine Tätigkeit als *wissenschaftlich* (an)erkennen zu können (1). In einem zweiten Schritt beziehe ich diese Figuren auf das Verhältnis von Anerkennung und Leistung (2). Abschließend werde ich kurz auf den Einsatz und den Ort dieses Sprechens eingehen (3).

1. Figuren der Erzeugung wissenschaftlicher Leistungsfähigkeit⁵

a. Schreiben

Ich werde im Folgenden Schreiben nicht als Tätigkeit einer Autorin oder eines Autors⁶, fassen, sondern als Figur, die eine Autor_innenadresse stiftet, d.h. als eine Praxis wissenschaftlicher *Subjektivierung*. Ich greife dafür auf das Konzept der „Zitierfähigkeit“ zurück, mit dem die Literaturwissenschaftler_innen Andrea Gutenberg und Ralph Poole (2001) zwei Aspekte kennzeichnen: Ein zitierfähiges Subjekt zu sein bedeutet einerseits, sich als Autorin zu konstituieren und damit einhergehend andererseits, zu einer zitierbaren Adresse im wissenschaftlichen Raum zu werden. Es wird sich in den folgenden Ausführungen zeigen, dass diese Prozesse nicht in einer Lo-

5 Die folgenden Überlegungen basieren auf einem Vortrag auf der Tagung „Leistung – Anspruch und Scheitern“ in Bad Kösen 2015. Der Vortragsstil wurde weitgehend beibehalten, um auf die Differenz zwischen Sprechen und Schreiben hinzuweisen. Wie die folgenden Analysen zeigen werden, hängt die Frage, was als „wissenschaftliche Leistung“ in welcher Weise in den Bereich des Anerkennbaren gelangen kann, in starkem Maße von der auf schriftlicher Fixierung basierenden Konstitution von Autor_innenschaft ab. Einige der folgenden Aspekte finden sich auch in meinen Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und Subjektivierung im Wissenschaftsraum sowie unter dem Gesichtspunkt der Zugehörigkeit zum Feld der Wissenschaft ausformuliert (vgl. Jergus 2014, Jergus 2017a).

6 Es wäre über die folgenden Ausführungen hinausgehend die Beharrungskraft sozialer Ordnungen, insbesondere die geschlechtliche Ordnung im Wissenschaftsbetrieb zu reflektieren (vgl. Jergus 2015), was aus Platzgründen unterbleiben muss. Im Folgenden wird jedoch auf ein einheitliches gendering verzichtet, um zumindest die Spur einer solchen dringend nötigen Reflexion nicht vergessen zu lassen.

gik der Abfolge zu fassen sind, sondern sich Anerkennung und Erkennen gleichursprünglich ereignen.

Im Schreiben vollziehen sich die Zitierweisen in mehrfacher Hinsicht. Dazu gehört zunächst das Verfassen eines Textes: Eröffnungen, Bezugnahmen, Verknüpfungen und Weiterführungen – diese Praxen verweisen darauf, dass Schreiben stets auch Weiterschreiben, im besten Sinne: „zitieren“ ist.⁷ Auch gelten formale Aspekte des Zitierens, etwa im Hinblick auf Aufbau und Argumentativität; nicht jede Aneinanderreihung von Zeichenketten erfüllt die Gültigkeitskriterien eines wissenschaftlichen Textes. Hierunter fallen auch jene symbolischen Formen, die durch Stil, Duktus, Gliederung etc. einen Text als solchen lesbar werden lassen.

Für die formale Seite der Zitierfähigkeit ist es unabdingbar, dass eine Autorin für das Geschriebene mit ihrem Namen zeichnet. Diese Zurechnung auf ein individualisiertes Autorinnensubjekt blendet aus, dass die Gedanken des Textes ein Netz von Referenzen des zuvor bereits Gedachten und Geschriebenen aufspannt – ein Text in soziale Bezüge der Kontur des wissenschaftlichen Terrains eingebunden ist. Die Materialisierung des Textes hingegen erschafft eine kohärente Autor_innen-Adresse, welche auch die im Vorlauf der Entstehung eines Textes und diesen ermöglichenden Gespräche, Kritiken und Diskussionen ebenso wie die vielfältigen Arbeitsschritte und die darin enthaltene Beteiligung anderer verdeckt. Unbenannt oder in Fußnoten marginalisiert bleiben gleichfalls die Vor- und Zuarbeiten, die von Literaturrecherchen, Textexzerpten u. ä. bis hin zu Formulierungshilfen, Korrekturen, Kritiken und Kürzungsvorschlägen reichen, die allesamt nötig sind, damit ein Gedanke als zitierfähiger Text überhaupt in Erscheinung treten kann. Auch die Beteiligungsformen, die darin liegen, dass für die Publikation andere ihr symbolisches Kapital zur Verfügung stellen, indem Telefone, Namen oder Kontakte bemüht werden, indem kurze und kürzere Wege den Erscheinungsort ermöglichen oder auch das (zitierbare) symbolische Kapital, das sich aus Nähen und Entfernungen zu anderen Adressen im wissenschaftlichen Raum ergibt – all diese Zu- und Beirägerschaften, diese *sozialen* Formen der Teilhabe an der Textentstehung bleiben unerwähnt und tragen doch dazu bei, das Schreiben und Autorin-Werden überhaupt geleistet werden können.

Durch die Publikation wird das Geschriebene zu einem Text und die Autorin zu einer Adresse, der das Geschriebene zugerechnet wird, wofür ein Text zuvor (an-)erkannt werden muss: Andere, für diese Autorisierung autorisierte wissenschaftliche Subjekte, erstellen *reviews*, entscheiden über Annahme oder Ablehnung des Textes und dessen Platzierung zur Publikation. Dieser Prozess der Anerkennung als zitierfähiger Text und damit als zitierfähige Autorin stellt die erste Bedingung dafür da, dass etwas Ge-

⁷ Vgl. Derrida (2001a), der das „Zitieren“ als Modus der Sinngebung ausgearbeitet hat; für eine bildungstheoretische Ausformulierung des Subjekts im Horizont „zitierten Lebens“ vgl. Jergus (2013).

schriebenes als wissenschaftlicher Text wahrnehmbar werden kann. Wenn ein Text auf diese Weise in den Prozess der Zirkulation und Dispersion eingespeist wurde, ist die Bedingung gegeben, die zweite Seite der Zitierfähigkeit zu ermöglichen: Der Text und die Autorin werden zu Adressen im wissenschaftlichen Raum. Dieser Effekt der doppelseitigen Verbürgung entsteht erst im Rahmen des Zitierens durch andere: Die Autorin wird verbunden mit dem Gedankengang des Textes und ihr Name steht für den Text wie der Text für ihren Namen steht. Die Autorin wird zu einem Supplement des Gedankens – „Jergus 2017“ – und zu einem Zeichen, auf das man sich – affirmativ oder kritisch – beziehen kann. Die Autorin kann auch beschwiegen werden, so dass ihre Konstitution als zitierfähiges Subjekt nur von einer Seite aus erfüllt ist. Für die Konstitution als Autor_in liegt die Anerkennung nicht in einer affirmativen oder wohlwollenden Zitation durch andere, sondern in der Zitation als solcher.

Die Form des Zitierens im wissenschaftlichen Raum vollzieht sich hierbei so, als ob es um die reine Sinnhaftigkeit des Textes, um den Gedankengang als solchen oder um die entwickelte Frage bzw. dargelegte Argumentation geht – der heilige Text der scholastischen Vernunft, wie es Bourdieu (2001) einmal bezeichnet hat. Diese ‚Sakralisierung‘ des Geistigen verdeckt, dass Praktiken der Erzeugung von Sicht- und Wahrnehmbarkeit die Anerkennung als wissenschaftliches Subjekt bedingen. So ist es auch nicht unerheblich, ob ein Text *einer* Autorin oder einer Co-Autor_innenschaft zugerechnet wird, vor allem ist es bei letzterer nicht unerheblich, neben welcher Autor_innen-Adresse der eigene Name stehen wird, und auch die Reihenfolge macht einen Unterschied. Auch für Vorträge, Tagungen, CfP etc. gelten diese wechselseitigen Prüfungen, in denen immer auch das zu Prüfende und die Prüfungsnotwendigkeit als solche in auguriert werden. Die Wertigkeit von Positionen, auf denen man erscheinen kann und muss, führen gerade deswegen zu Profiten, weil sie die Leistung der Positionierung nicht als Leistung erscheinen lassen. Diese Verfahren der Positionierung und des Positioniertwerdens als Autor_in legitimieren sich über inhaltliche Kriterien, in denen Wissenschaftlichkeit zu- oder abgesprochen wird.

Pointiert lässt sich bezogen auf das Schreiben sagen: Zitierfähigkeit als Bedingung der Anerkennung als wissenschaftliches Subjekt im Modus der Autor_in invisibilisiert die Bedingungen, unter denen wissenschaftliche Leistungen zur Sichtbarkeit – der Möglichkeit des Zitiertwerdens – gebracht werden. Indem die sozialen Dimensionen des Autor_innen-Werdens hierbei dethematisiert bleiben, wird Leistungsfähigkeit naturalisiert.⁸ Die Zurech-

⁸ Zu den sozialen Bedingungen gehören all jene ‚feinen Unterschiede‘, die eine Beteiligung und Zugehörigkeit im Wissenschaftsterrain moderieren, die sich nicht nur in der Dominanz männlicher, weißer, christlich sozialisierter Mittelstandsangehöriger manifestiert, sondern auch dethematisiert bleiben lässt, dass unter der gegenwärtigen Unterfinanzierung der Grundhaushalte der Universitäten die Diversifizierung von Stellenformaten ungleiche

nung des Geschriebenen auf die individualisierte Autor_innenschaft blendet zugleich auch aus, dass Texte eine performative Dimension besitzen, indem sie auf andere Autor_innen und Positionen verweisen und so das Terrain der Erziehungswissenschaft re-artikulieren. Dieser Gedanke wird im zweiten Abschnitt des Textes erneut aufgegriffen werden, zuvor jedoch gilt es, über das Schreiben hinausgehend weitere Figuren wissenschaftlicher Subjektivierung in den Blick zu nehmen.

b. Sprechen

Anders als der Text, der überflogen, gelesen, aber durch einen Publikationssort auch zu einer fixen Adresse werden kann, handelt es sich beim Sprechen um eine Praxis, die weitaus stärker mit dem Problem der Präsenz zu tun hat.

Sprechen ereignet sich im Hier und Jetzt; auch wenn es sich auf die Vorleistung des Textes beziehen kann, ist der Raum des Sprechens durch andere Logiken strukturiert: Er lässt sich beispielsweise nicht zitieren. Zwar kann zu einem späteren Zeitpunkt auf die Situation des Sprechens verwiesen werden, auch kann ein Vortrag im *Curriculum Vitae* als Ausweis von Wissenschaftlichkeit die Leistungsfähigkeit als wissenschaftliches Subjekt symbolisieren. Das retrospektive Verweisen jedoch macht das Gesagte zu einem Text und nivelliert das Sprechen dieses Textes.⁹

Trotz einiger Nähen also zur Praxis und Figur des Schreibens strukturiert sich der Raum des Sprechens gänzlich anders. Das Sprechen ist auf das Hören angewiesen: auf die Arbeit zwischen Eindruck und Ausdruck, zwischen Sagen und Verstehen, zwischen dem Versuch, sich Gehör zu verschaffen und dem Versuch, zu rezipieren. Das Sprechen ist also der Raum der unauslöschlichen Pluralität. Hören und Verstehen kann nur jede Anwesende auf ihre eigene singuläre Weise, so dass das Sprechen auch der Ort und der Raum der absoluten Teilung (und damit ein politischer Raum) ist.

Zugleich jedoch ist das Hören und Sprechen auch von einem gemeinsam Geteilten abhängig: Nicht nur die Kosten, anwesend zu werden, müssen aufgebracht werden und gehen nicht selten auch zu Lasten und auf Kosten anderer. Im Sprechen sind andere abwesend, die es zeitlich, körperlich, finanziell, ökonomisch und symbolisch nicht leisten konnten – oder auch wollten – hier zu sprechen. Auch die situative Sprech- und Hörgemeinschaft, welche die disziplinierten Körper zu Sende- und Empfangsstationen werden lässt, indem die Sakralität des gesprochenen Wortes geteilt wird, bedurfte der praktischen Arbeit am Aussetzen alles bereits Gesagten in diesem Raum – der geschaffen werden musste, der erst als offener Raum unbeantworteter Fragen signifiziert werden musste.

Die Art der Leistung, die hier vollzogen wird und von der überhaupt erst als Leistung gesprochen werden kann, besteht also in der Arbeit am Aussetzen des bereits Verstandenen, in der Arbeit des sich selbst Aussetzens, und zwar zu hören und zu sprechen, als wäre noch nichts gesagt und gehört worden. Es war Jacques Derrida (2001b), der diese Praxis der Exposition und des öffentlichen Redens und Hörens zum Proprium der Universität erklärt hat – sein Vortrag in Form eines veröffentlichten Textes verwendet an mehreren Stellen die Formulierung des Bekenntnisses, der Deklaration, der Hinwendung zu einem öffentlichen Publikum der Hörenden. Derrida verweist darauf, dass im öffentlichen – die Adresse der Autor_in in ihrer Zurechenbarkeit durchkreuzenden – Sprechen die Möglichkeit der Universität liegt.

Mit der Figur des Sprechens lässt sich daher neben den – sehr eng an die Modi der Autor_innenschaft gebundenen – Vortragstätigkeiten vor allem auch ein anderer wichtiger Bereich wissenschaftlicher Praxis in den Blick bringen. Die Figur des Sprechens betrifft nämlich auch – ganz anders als die Arbeit am Schreiben und Gelesen werden – die Situation des Lehrens: Lehren vollzieht die Vergegenwärtigung von Inhalten, das Verleihen und Inszenieren von Präsenz im Moment des Sprechens-über. Lehren setzt sich der Aus- und Umformulierung aus – ganz so, als ob nicht alles geschrieben stünde, als ob nicht alles nachzulesen wäre, operiert Lehre mit dem *momentum* des Hörens. In dieser Möglichkeit und Notwendigkeit des Präsentierens – des Präsenzverleihens – sehen Jan Masschelein und Marten Simons unter Rückgriff auf den eben bereits genannten Gedankengang Derridas die genuin pädagogische Seite der Universität (vgl. Masschelein/Simons 2008). Es geht um die Ver-Öffentlichung, um das Aussetzen des Denkens in Modi der Zurechenbarkeit, es geht um An-Eignung und Verschiebung, welche die Verbindlichkeit des Geschriebenen löst.

Das Sprechen hängt daher eng mit der Frage der Repräsentation zusammen und der Hinweis auf das ereignishafte *momentum*, in welchem das Sprechen statthat – sich einfindet in einer Stätte, an der gerichtet und ausgerichtet wird¹⁰ – enthält auch den *link* zum Verhältnis von Präsenz und Repräsentation: In aller Kürze lässt sich hier – ohne die gesamte Frage nach der Krise der Repräsentation zu diesem Sachverhalt beispielhaft zu zitieren (vgl. bspw. Berg/Fuchs 1997) – festhalten, dass Präsenz und Repräsentation keine Äquivalenz besitzen. Wie über diese Rede, oder besser über die Hör-Erlebnisse retrospektiv gesprochen werden wird, welcher Stellenwert – wenn überhaupt – dieser Rede bzw. diesem Hören beigemessen werden kann, wird sich in anderen Reden-über, in anderen Sprechakten erweisen. Das Hören wird so zu einem Referenzpunkt einer anderen Sprechsituation

Bedingungen wissenschaftlichen Arbeitens schafft und sehr unterschiedlich gelagerte Mitwirkungs- und Rechtsansprüche mit sich bringt.

9 Zur Differenz zwischen Sagen und Gesagtem vgl. Lévinas (1992, S. 29ff.).

10 Eine der etymologischen Herkünfte von „zitieren“ liegt darin, jemanden vor Gericht zu laden; abkünftig von der lateinischen Bedeutung von citare: vorladen, herbeirufen, anrufen oder aufrufen (vgl. DWB 1971/2016, o.S.).

werden, und die Re-Präsentation, die Wiederholung der Präsenz, wird den anlässlichen Grund der Re-Präsentation nicht einholen können.¹¹

Es lässt sich hiermit zudem darauf aufmerksam machen, dass es die Präsenz des Sprechens und Hörens ist, die in den Gremien der akademischen Selbstverwaltung stattfindet – die ebenfalls das Problem der Repräsentation anderer betrifft – vor allem aber hängt dies eng mit dem Politischen zusammen: Regelungen in Modulhandbüchern, Landeshochschulgesetzen, Geschäftsordnungen, ebenso wie Beschlüsse und Beratungen werden in ihrer Politizität erst dann deutlich, wenn sie in den Raum des Sprechens überführt werden – wie der eingangs aufgeführte Verweis auf die Mitgliederversammlung zur Frage der Zugehörigkeit zum Terrain des Erziehungswissenschaftlichen deutlich machen kann. Anders gesagt: Diese Sitzungen, in denen es darum geht, Positionen zu beziehen und ihnen argumentativ Präsenz zu verleihen, haben nur darin ihren Anlass, dass sie die Praktiken der Lehre, Prüfung und Forschung nicht letztgültig bestimmen können. Daneben – das gilt vor allem für diejenigen wissenschaftlichen Subjekte, die nicht in Hochschulhaushalten geführt werden, sondern über Drittmittelforschungsprojekte ihre akademischen Leistungen vollbringen – betrifft die Präsenz des Sprechens auch den Austausch in Projektsitzungen, Moderationen in Vortragsreihen, die Gestaltung akademischer Kontexte des Austausches, die nur stattfinden können, weil sie auf der Logik der Unverbindlichkeit des Geschriebenen aufrufen. Auch wenn also diese ganzen Praktiken einen sehr großen Anteil im wissenschaftlichen Alltag einnehmen – und man sie häufig als fremdbestimmt und nicht genuin wissenschaftliches Arbeiten wahrnimmt – unterliegen sie einer anderen Logik der Wahrnehm- und Sichtbarkeit: Zitieren lässt sich daran allenfalls ihr Stattfinden.

Die Figur des Sprechens lässt sich zusammengefasst so zuspitzen: Sprechen setzt die Geltungskraft des Zitierbaren aus und durchkreuzt die Konstitution einer kohärenten Autor_in-Adresse, weil die durch das Sprechen moderierten wissenschaftlichen Tätigkeiten nicht in gleichem Maße wie ein publizierter Text zitierbar sind.

c. Positionierung und Mobilisierung – Über-Setzungen

Neben den mit den Figuren des Schreibens und Sprechens einhergehenden Dislozierungs- und Distributionsprozessen ist es wichtig, auf Positionierungs- und Fixierungsprozesse hinzuweisen.

11 Die Figur der Entzogenheit ist ein zentraler bildungstheoretischer Topos, der neben der klassischen Fassung im humboldtschen Bildungsmotiv einer wesentlichen Fremdheit von Ich und Welt in verschiedenen bildungstheoretischen Überlegungen eine wichtige Rolle spielt: als Grundlosigkeit von Subjektivität (vgl. Ricken 2009a) und als Grundlosigkeit von Autorität (Wimmer 2009), als Bildungsanlass des unmöglichen Kontakts zur Gegenwart (Masschelein 1996), als Anlass empirischer Forschung (Schäfer 2014, Brinkmann 2015) – um hier nur einige wenige zu nennen.

So ist bereits angesprochen worden, dass der Ort, an dem ein Text erscheint, nicht beliebig ist. Ebenso wenig ist beliebig, auf welcher Tagung ein Vortrag gehalten wird. Es macht einen Unterschied und dieser Unterschied ist auch eine Übersetzung der Arbeit, die geleistet werden muss, um in einem bestimmten Band, in einer bestimmten Zeitschrift, auf einer bestimmten Tagung und einem bestimmten Workshop in Erscheinung zu treten. Diese Arbeiten an der Distribution und Sichtbarkeit, an der Verortung zum Zwecke der Dislozierung des Textes bzw. des Vortrages werden deshalb honoriert und mit unterschiedlichem ‚Gewicht‘ versehen, weil sie verschiedene Bemühungen erfordern, um als solche erscheinen zu können. Für einen Band wird man angefragt – was bereits voraussetzt, auf irgendeine Art sichtbar geworden zu sein, ob im Nahgebiet des kollegialen Kreises, ob als Adresse, auf die sich andere in Gesprächen und Gerüchten bezogen haben, ob als bereits positionierte Autor_in.¹² Für einen Band kann man sich aber auch bewerben, was weitaus seltener passiert, jedoch meist ebenfalls ein Positioniertwerden – als Beiträger_in zum Band oder nicht – impliziert. Um einen Band selbst herauszugeben, benötigt man symbolisches und auch finanzielles Kapital, das auf einem bereits erworbenen Maß an ‚Sichtbarkeit‘ aufruhet.

Diese Positionierungen bedeuten auch, dass man als Autor_in Teil eines Bandes, eines Zusammenhanges wird, dass man sich in Nachbarschaft zu anderen begibt, dass diese Nachbarschaft die eigene Autor_innenschaft oder die der anderen mit symbolischem Kapital ausstattet, dass aber in jedem Fall das Anliegen des Bandes anerkannt und in den Bereich der Akzeptabilität getragen wird. Wir finden hier also erneut eine Art Komplizenschaft vor, die wechselseitige Anerkennung impliziert.

Zugleich geht mit der notwendigen Bedingung wissenschaftlicher Subjektivität, als zitierfähiges Subjekt in Erscheinung zu treten, einher, dass diese Positioniertheit erkennbar gemacht werden muss. Es ist Teil der wissenschaftlichen *illusio*, sich vom bislang Gesagten – im Rahmen der Gültigkeitskriterien des Sagbaren – abzusetzen. Die Positionierung verlangt also immer eine Rezeption und Situierung *im* (erziehungs-)wissenschaftlichen Terrain und eine Distanzierung *gegenüber* allen bisherigen Positionen: Die eigene Theorie- und Forschungsleistung muss als anders und somit eigen inszeniert werden. Dies gilt im Besonderen für diejenigen, die unter der Beweislast stehen, die Grenzen des Wissenschaftlichen nicht zu übertreten und die – um als Mitspieler_innen anerkannt werden zu können – zuvor beweisen müssen, dass sie die Wissenschaftlichkeit anerkennen: die Gruppe

12 Hierbei kommen weitere Positionierungsaspekte zum Tragen: Die notwendige Arbeit an der Sichtbarkeit geht mit Identifizierungen, etwa für bestimmte Themen, Ansätze, Zugänge einher, die eine Autor_in mit einer wissenschaftlichem ‚claim‘ verbinden. Dies bedeutet auch, auf bestimmte Themen festgelegt und für andere Themen nicht angesprochen zu werden. Darin zeigt sich die Bindungskraft der Autor_innenadresse und auch, wie Anerkennung und Verknennung ineinander verwoben sind (vgl. Bedorf 2010).

von Wissenschaftler_innen also, die als ‚Nachwuchs‘ bzw. Mittelbau bezeichnet wird, die sich in ihrer sogenannten Qualifikationsphase befinden. Die Positionierungsnotwendigkeit unterbindet oder erschwert damit auch die Möglichkeiten von Zusammenarbeit, und sie lässt sehr verschiedene Akteure an der Stätte der Sicht- und Rufweite zusammenkommen (*concurrere*: zusammen laufen). Im Zuge der Umstellung auf ein leistungs- und outputorientiertes Besoldungssystem verbindet sich die Anforderung der Mobilität in gänzlich neuer Weise mit einer Konkurrenzlogik (vgl. Peter 2017), vor allem in Berufungsverfahren: Zunehmend finden sich in Anhöhrungen Bewerber_innen, die bereits durch einen Ruf den Ausweis der Professorabilität zugewiesen erhalten haben, neben Wissenschaftler_innen, die auf diese Berufung erstmalig warten. Nicht nur entstehen hier – im Zuge eines Vergleichsverfahrens zu beurteilende – unvergleichbare Positionen, es zeigt sich hieran vor allem, dass die Aufgabe der Positionierung in der Verquickung mit Mobilisierung über die Gruppe der Nicht-Berufenen hinausreicht; es verlängert sich die Logik der ‚Qualifikation‘ und des ‚Aufstiegs‘ über die Statusgruppen hinweg.¹³

Neben der mit Positionierungen einhergehenden Invisibilisierung von Nachbarschaften und des gemeinsam geteilten Arbeitens besteht die Anforderung, die Position zu wechseln, in vielerlei Hinsicht also Mobilität nachzuweisen: Es gilt, einen Hochschulwechsel in der akademischen Vita nachzuweisen und zu der bereits erworbenen Position im Feld der Erziehungswissenschaft (bspw. durch die Promotion) muss der Wechsel zu anderen Themengebieten sichtbar werden; in Form von sogenannten habilitationsadäquaten Leistungen geht es zudem auch um den Ausweis weiterer Spezialisierungen. *Positionierung und Mobilisierung* – das Pendeln im explizitesten Sinne – gehen miteinander einher, um als wissenschaftliches Subjekt anerkannt zu werden: Es gilt einerseits, mit einem Thema, einem Zugang, einer Methode, einer Schule, einer Tradition, identifizierbar (erkennbar) zu sein und zugleich muss die so inszenierte und anerkannte Position immer auch eine mobilisierbare Position sein, die Wechsel zu anderen Themen, zu anderen Orten und zu anderen Feldern des Sprechens und Schreibens inszeniert.¹⁴ Zusammenfassend geht es also um eine Form der Über-Setzung, die mehr als nur die zitierende Aufnahme bereits bestehender Referenzen in das eigene Schreiben beinhaltet, mehr als die Verknüpfung der eigenen Fragestellung mit erziehungswissenschaftlich geteilten Bezugshorizonten und

13 Dies hängt eng mit der Umstellung auf die W-Besoldung zusammen, die neben dem Grundgehalt leistungsorientierte Zulagen gewährt. Dies und die Untergliederung des Status der Professorabilität führt dazu, dass ein weiterer Aufstieg von W1 bis W3 in die Professur eingeführt wird. Damit wiederum verschieben bzw. verengen sich „Chancen“ der Nicht-Berufenen, eine Professur zu erlangen, während gleichzeitig die Befristung des WissZVG in dieser Phase besonders dringlich greift.

14 Dass hier eine Nähe zum Motiv der Bildung besteht, indem Brüche und Sprünge in besonderer Weise sichtbar und damit inszeniert werden müssen, lässt sich mit Hinweis auf Ahrens (2010) lediglich kurz bemerken und bräuchte eine eigene Ausführung.

auch mehr als die Transferarbeit zwischen dem Schreibtisch und der Veröffentlichung. Es geht über all diese notwendigen Arbeiten hinaus um die Herausstellung von Brüchen in der Über-Setzung, um das Aufweisen einer De-Positionierung, die dann erst Praktiken der Über-Setzung erlaubt.¹⁵

2. Wissenschaft und Leistung

2.1 Supplementäre Ersetzungen als Leistung des Wissenschaftlichen

Die Figuren, die ich bis hierhin besprochen habe, ruhen auf einer komplexen Logik der gleichzeitigen Defixierung und Fixierung auf. Insoweit Schreiben im Zusammenhang des Aufweises von Zitierfähigkeit und Sprechen im Zusammenhang der Präsenz des Gehörtwerdens jeweils auf eigene Weise einen Raum der Leere schaffen müssen, lösen diese Praktiken einerseits jeweils im Äußerungsakt bestehende Bindungen auf. Fängt man zu sprechen und zu schreiben an, ersetzt oder besetzt man das, was bisher gesagt wurde, inszeniert die Möglichkeit des Anfangens ohne Ursprung (vgl. Gamm 2014). Der Akt des Schreibens wie der Akt des Sprechens setzt die Verbindlichkeit und die Geltungskraft des Bisherigen aus, sie operieren mit der Aussetzung von Bindungen – sie ruhen auf Kontingenz auf. Diese Praxis der Inszenierung einer Leerstelle vollzieht eine De-Fixierung. Das Sprechen und auch das Schreiben kann in diesem Sinne als Supplement gefasst werden, etwas, das „eine andere Fülle bereichert, die Überfülle der Präsenz“ (Derrida 1983, S. 250), das aber zugleich auch im Beifügen verdrängt, auf-schiebt¹⁶: Alles könnte diesen Platz einnehmen, jede_r könnte statt meiner sprechen; während das Halten des Vortrags an Präsenz gebunden ist und nicht durch eine_n andere_n Sprecher_in des Manuskripts *vertreten* werden kann.

15 Die gegenwärtige Beachtung des vielschichtigen Konzepts des ‚Übersetzens‘ lässt sich nicht ohne Berücksichtigung der aktuellen kulturwissenschaftlichen Ausrichtung der Sozial- und Geisteswissenschaften verstehen. Für die im *cultural turn* vollzogene Wende hin zu partikularen statt universalen Zugangs-, Betrachtungs- und Erklärungsweisen des Sozialen bietet das Übersetzungskonzept eine wichtige Schaltstelle, da es nach den Praktiken der Einbindung und Verknüpfung differenzieller Elemente fragt. Ich nutze dieses Konzept hier weniger in Bezug auf Fragen des Verstehens und Erkennens, sondern spitze es sozial- bzw. kulturtheoretisch zu (für eine bildungstheoretische und disziplinpolitische Ausformulierung vgl. Bünger/Schenk 2017, für eine Perspektive auf Übersetzungsverhältnisse zwischen Theorie und Praxis vgl. Thompson 2017).

16 Posselt (2005) sieht hierin die Politizität von Sprechakten, die zwischen dem Supplement und der Katachrese eine Verbindung markiert: Die Katachrese ist keine Metapher, da sie nicht ersetzt, auf etwas verweist oder für etwas steht, sie wird eingesetzt, wenn es (noch) keinen Ausdruck für etwas gibt bzw. auch nie geben wird. Sie wird als Form eines uneigentlichen Sprechens, auch mit missbräuchlich oder ausbeutend, übersetzt (vgl. Jergus/Wrana/Koller 2014). Politische und poststrukturalistische Perspektiven auf das Soziale (Laclau 2001, Stäheli 2000, S. 39ff.) sehen in der katachrestischen Operationsweise die Konstitutionslogik sozialer Ordnungen: Jede Bezeichnung für das Geteilte und Gemeinsame – hier: Wissenschaftlichkeit, Fachlichkeit, Leistungsfähigkeit, etc. – werden eingesetzt, als ob es keine andere Bezeichnung gäbe.

Andererseits können Schreiben und Sprechen die Bindungen an das bislang Geschriebene nicht gänzlich lösen. Ganz im Gegenteil *beuten* sie die Bedeutungskraft der verfügbaren Worte *aus*, indem sie Worte neu zusammenfügen. Das Sprechen geht mit einer Exposition, einem sich Aussetzen der Unkontrollierbarkeit, einher, einem *Aussetzen im Einsetzen als Autor_in*. Die Positionierungsnotwendigkeit und Positionierungsmöglichkeiten finden zugleich in einem sozialen Raum statt, der strukturiert ist und strukturierend auf das wirkt, was den Bereich des Sagbaren und Lebbaren ausmacht. Jedes Schreiben und jedes Sprechen anerkennt und re-autorisiert die Geltungskraft von Worten. Nicht alles ist hier sagbar und es gilt für jeden Sprechakt, diese Grenzen des Sagbaren immer wieder neu auszuloten, sie damit aber auch und erneut in ein Recht zu setzen. Die Gültigkeitskriterien, die definieren, was als wissenschaftliches und was als privates Sprechen gilt, werden durch jeden Sprechakt und durch jede Antwort wiederholt.

Die in letzter Zeit vielerorts angesprochene Prekarität des wissenschaftlichen Mittelbaus betrifft in erster Linie die ökonomischen und privaten Bedingungen, in denen ein Leben als wissenschaftliches Selbst überhaupt möglich und wählbar ist. Die Prekarität betrifft aber darüber hinaus auch diesen Raum, in dem das erziehungswissenschaftliche (Nachwuchs-) Subjekt zwischen Tradierung und Rezeption, zwischen Positionierung und Positioniertwerden die Beweislast trägt, überhaupt zum Raum des Wissenschaftlichen zählen zu dürfen. „Wer gilt hier als Subjekt und was zählt als Leben?“ Diese Frage artikuliert Judith Butler als Frage der Kritik (vgl. Butler 2003, S. 256; Jergus 2017d) – sie wäre in eben diesem Sinne auch auf den Raum der Wissenschaft zu beziehen, in welchem eine Ablehnung der Bedingungen, unter denen wissenschaftliches sag- und lebbar ist, immer als „Ausstieg“ thematisiert wird. Der „Ausstieg“ aus der Wissenschaft formuliert die Grenzen der Leistungsfähigkeit ganz so, als ob die Bedingungen wählbar wären und individualisiert daher die strukturellen Limitierungen als personalisiertes Scheitern oder Gelingen. Die Dramatisierung in der Rede vom „Ausstieg“ (dessen Gegensatz gerade nicht der Einstieg, sondern der „Aufstieg“ ist) sanktioniert und inauguriert eine meritokratische Logik wissenschaftlicher Subjektivierungs- und Anerkennungsprozesse. Es wurde jedoch in den im ersten Abschnitt beschriebenen Praktiken der (An)Erkennbarkeit wissenschaftlichen Subjektivität deutlich, dass sich diese gerade nicht über Leistung, sondern über Performanz, d.h. Präsenz der Sichtbarkeit vollziehen.

2.2 Anerkennung und Leistung – die Prüfung der Qualifikation

Mit diesen Überlegungen zeigt sich also deutlich, wie Erkennen und Anerkennung in einem engen Verhältnis zu Inszenierung und Zuweisung von Leistungsfähigkeit als wissenschaftliches Subjekt stehen. Die jüngere, post-strukturalistische Anerkennungstheorie verweist hierbei im Anschluss an Judith Butler darauf, dass ein Wechselverhältnis zwischen Subjektwerdung

und Anerkennung besteht, die auch Aspekte des Verkennens (vgl. Bedorf 2003) und der Missachtung umgreift (vgl. Ricken/Balzer 2010). Auch kritische oder abwehrende Referenzen auf Autor_innen sind Teil der Konstitution als Subjekt und damit als Autor_in im wissenschaftlichen Terrain.

Mit dieser Perspektive können zwei Punkte angesprochen werden, die Leistung anders als über eine Perspektive des Bewertens oder des Erbringens fassen. Erstens zeigt sich, dass Leistung und Qualifikation nicht in einem Äquivalenzverhältnis stehen: Wissenschaftliche Subjektivierung verläuft über mannigfaltige – und mit der Erteilung eines Rufs gerade nicht zu einem Endpunkt gelangende – Prüfungsformen, an denen sich Wissenschaftlichkeit und Fachlichkeit erweisen müssen. Das Erbringen und zur Sichtbarkeit-Bringen einer Leistung ist daher gerade nicht entscheidend für Auswahlprozesse – der ‚Gewinn‘ bzw. Erfolg einer erbrachten Leistung ist nicht absehbar (vgl. Schäfer/Thompson 2015, S. 21ff.). Stattdessen zählen ereignishaft Performanzen, die von Einstellungsgesprächen, Promotionen oder Habilitationen, Annahme zur Publikation in Sammelbänden oder Zeitschriften, Gremienwahlen, Bewerbungen auf CFP bis hin – und darüber hinaus – zu Berufungsverfahren reichen. Gleichwohl diese verschiedenen Prüfungen der wissenschaftlichen Leistung ihrerseits wiederum zu Symbolen der Leistungsfähigkeit im CV werden können und mehr noch bzw. darüber hinaus symbolisches und soziales Kapital bedeuten, ist es dennoch so, dass diese Kapitalien sich nicht unmittelbar in „Erfolge“ übersetzen. Verfahren der Prüfung von Leistungsfähigkeit autorisieren daher nicht allein das zu Prüfende, sondern die Prüfungsnotwendigkeit. Sie autorisieren gleichermaßen die durch das Prüfungsverfahren erworbene Qualifikation und die dadurch Geprüften (vgl. bezogen auf Schule: Breidenstein/Thompson 2014). Es zählt die Performanz der Sichtbarkeit – der Buchbeitrag, der Titel, der Listenplatz, das Ausgewähltwordensein im weitesten Sinne, die Präsenz im Berufungsvortrag – nicht die Leistung. Damit ist auch gesagt, dass sich diese Prozesse weniger über meritokratische Logiken vollziehen. Es geht vielmehr um Fragen der *Passung* – des Erscheinens zur passenden Zeit am passenden Ort im passenden Kontext mit den passenden Qualitäten.

Vor diesem Hintergrund überrascht es zweitens auch nicht, dass gegenwärtige Perspektiven auf Leistung in der disziplinären Diskussion der Erziehungswissenschaft zwar davon ausgehen, dass es sich bei Leistung um ein Konstrukt des Zusammenspiels von Inszenierung und Zuweisung handelt, dabei jedoch die Bedingungen, unter denen etwas als Leistung individualisiert zugerechnet wird, kaum thematisiert werden. Auch wenn insgesamt in der Erziehungswissenschaft eine kritische und problematisierende Perspektive auf Leistungslogiken, vor allem im Hinblick auf schulische Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheiten, tragend ist (vgl. exemplarisch: Jürgens 2005, Zaborowski et al. 2011, Schäfer/Thompson 2015), bleiben die Bedingungen, unter denen diese Kritik geleistet und unter denen diese Kritik überhaupt als Beitrag und Anteil wissenschaftlicher Erkenntnis

wahrgenommen werden kann, weitgehend dethematisiert. Es findet keine Reflexion und Übersetzung dieser Problematisierungen von Leistung auf die Praxen wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung statt. Die Dominanz der wissenschaftlichen Subjektivierungsfigur der Allein-Autor_innenschaft zeigt ihre individualisierende und egologische Durchschlagkraft auch an dieser Stelle: Ebenso wie die Zurechnung des Geschriebenen das Signieren mit einem Autor_innen-Namen verlangt und somit alle sozialen Formen der Beteiligung an der Textentstehung und Konstitution von Autor_innenschaft invisibilisiert, so werden auch Erfolge und Qualifikationen gerade unter Absehung der sozialen Bedingungen von Leistungserbringung und -bewertung im wissenschaftlichen Raum zuerkannt. Die disziplinären Problematisierungen schulischer Leistungslogiken ebenso wie leistungsorientierten Evidenzregimen verschieben die wissenschaftsinhärenten Leistungslogiken in das Außen der Wissenschaft, bspw. die pädagogischen Handlungsfelder oder die Hochschulsteuerung.

Aus anerkennungs- und subjektivierungstheoretischer Perspektive (vgl. u.a. Rabenstein i.d.B., Ricken 2009b, Ricken/Balzer 2010) lässt sich jedoch argumentieren, dass es zu kurz greift, den sozialen Raum in jene Positionen zu unterteilen, die Anerkennung gewähren und in jene, die Anerkennung begehren. Stattdessen wäre das Ringen um Zitierfähigkeit als etwas Geteiltes und Teilendes zu betrachten, das die soziale Seite wissenschaftlicher Praxis in den Mittelpunkt stellt; denn nicht nur wissenschaftliche Subjekte sind von der Gefahr bedroht, aus dem Radius der Sicht- und Erkennbarkeit zu verschwinden.

Andreas Hetzel (2011) merkt in diesem Zusammenhang an, dass Anerkennungslogiken einen Bias zu Leistungslogiken aufweisen. Eine Wertschätzung sanktioniere lediglich die Leistung, sich in den herrschenden Kategorien – „als“ Wissenschaftlerin, „als“ Autorin, „als“ Frau – erkennbar gezeigt zu haben. Auf diese Weise würde in erster Linie die Bedingung der Anerkennbarkeit anerkannt und wieder in ein Recht gesetzt, während es für Hetzel mit dem Anerkennungsgedanken darum geht, das „als“ bzw. „für“ durchzustreichen und den Raum für die Andersheit der Anderen¹⁷ zu öffnen.

3. Zwischen Teilhabe und Teilnahme: Zugehörigkeit zum Raum der Wissenschaft

Nach diesen Überlegungen ist die Eingangsfrage also erneut aufzunehmen: Was gilt als wissenschaftliche Leistung? Statt einer definitorischen Klassifizierung zeigte sich in den hier diskutierten verschiedenen Praxen, in denen wissenschaftliche Leistung mit der Stiftung einer Autor_innenadresse ein-

17 Diese Figur wird mit „Alterität“ gekennzeichnet (vgl. Schäfer 2004, Wimmer 2013, Jergus 2017b, c).

hergehen, dass es gerade die Abwesenheit eines klar umgrenzten ‚Leistungskatalogs‘ ist, welche den wissenschaftlichen Raum moderiert.

Während der daraus resultierende Streit um das Verhältnis von Wissenschaft und Leistung seit den Anfängen der modernen Universität nicht still zu stellen ist, gravitiert er doch in den letzten Jahren in eine spezifische Richtung: Während die übergreifende Leistungslogik einerseits im Zuge der Umstellung auf eine outputorientierte Steuerungslogik zunehmend wissenschaftliches Handeln bestimmt – die Zunahme von Prüfungs-, Bewertungs-, Beantragungs- und Einwerbungspraxen allerorten quer zu wissenschaftlichen Logiken erscheint – ist es zugleich so, dass mit jüngeren Themenstellungen wie Heterogenität, Diversität und Inklusion eine kritische Problematisierung eines universalisierten Leistungsgedankens Fuß fasst: Im Lichte differenzsensibler Pädagogiken erscheinen vor allem im schulischen Bereich Differenzen nicht als Leistungsunterschiede, vielmehr werden Leistungsunterschiede im Lichte von Differenzen einzelner Individuen veränderten Bewertungs- und Vergleichspraxen zugeführt (vgl. exempl. Rabenstein/Wischer 2016, Idel/Rabenstein 2016). Dass dies um den Preis einer durchschlagenden Individualisierung vor sich geht, kann nach den vorhergehenden Überlegungen kaum überraschen: Es ist die Entthematizierung sozialer Bezüge, in denen Leistung(sfähigkeit) (zu)erkannt wird, die hierbei sowohl jüngere Leistungsdebatten der Heterogenitäts- und Diversitätsdiskurse prägen, wie die Entthematizierung der sozialen Bedingungen von Leistung(sfähigkeit) auch die Modi wissenschaftlicher Subjektivierungen bestimmt.

Die Problematisierung wissenschaftlicher Arbeits-, Lehr- und Forschungsbedingungen findet denn auch vornehmlich an spezifischen Orten statt: in Pausen und auf Fluren, am Rande von Tagungen und in privatisierten Räumen. Eine Problematisierung der Leistungsprüfung wissenschaftlicher Qualifikationen im Zusammenhang veränderter Bedingungen bleibt an den entscheidenden Stellen aus. In der eingangs erwähnten Mitgliederversammlung ebenso wie in Besetzungs- und Berufungsverfahren lässt sich die Beratung über die Frage, was unter erziehungswissenschaftlicher Leistung zu verstehen ist, kaum vernehmen, während Drittmittelquoten, Kooperationen, Herausgeberschaften, Titel und weitere, der Quantifizierbarkeit dienliche Kriterien, eine immer wichtigere Rolle spielen.¹⁸

18 So kommt es immer häufiger vor, dass im Zusammenhang mit einer eingereichten Bewerbung vorab von der Hochschule Bögen versandt werden, in denen Angaben zur Anzahl an Monographien, Herausgeberschaften, peer-reviewten Artikeln, Artikeln in Allein-Autor_innenschaft, ebenso zu betreuten Abschlussarbeiten, Promotionen, Habilitationen und selbstverständlich Angaben zur Höhe eingeworbener Drittmittel zu machen sind. Die Kategorien zeigen deutlich, dass in Berufungsverfahren zunehmend auch Bewerber_innen vertreten sind, die bereits einen Ruf innehaben (da bspw. Promotionen und Habilitationen nur durch Berufene betreut werden können), während zugleich die finanziellen und zeitlichen Ressourcen für die Erfüllung dieser Kriterien zwischen einer Anstellung als wissenschaftliche_r Mitarbeiter_in und der Ausstattung einer Professur doch erheblich divergieren.

Ich habe eingangs von einer *community* gesprochen, und ihr einen *common sense* unterstellt. Was aber ist hier das Geteilte, was ist das Teilende und was ist auf der anderen Seite das Verbindende, welches eine *communitas* erzeugt? Mit der hier vorgeschlagenen Perspektive auf wissenschaftliche Subjektivierungen lässt sich diese Frage anders als über eine – die wissenschaftlichen Praxen der Qualifizierung und Leistung regierende – Hierarchisierung in Berufene vs. Nicht-Berufene fassen. Das Teilende und zugleich Geteilte zeigt sich hierbei als ein alle wissenschaftliche Subjekte gleichermaßen betreffendes Ringen um Zitierfähigkeit. Im Umkreis der nicht still zu stellenden, sondern in die Arenen des Streits und der Beratung zu tragenden Frage danach, was als wissenschaftliche Leistung gilt, geht es primär auch um Fragehorizonte der Zugehörigkeit, des Ausschlusses, der Identität und der Differenz. Felix Trautmann (2010) schlägt für eben diesen Zusammenhang des Teilens und der Teilung des sozialen Raums den Begriff der „*partage*“ im Anschluss an politiktheoretische Positionen vor. Damit rückt eine Perspektive auf die geteilte Welt als Welt der Teilung in ihrer Politizität der Unterscheidungen von (Nicht-)Zugehörigkeit in den Blick. Dies lässt sich auf den Bereich des wissenschaftlichen Ringens und Gewährs von Zitierfähigkeit beziehen, das ein differenzielles Gemeinsames, eine von Unterschieden durchgezogene *communitas* stiftet, für die wechselseitige Bezugnahmen aufeinander konstitutiv sind.

Ich möchte daher schließen mit diesem Gedanken des Teilens, und diesen Gedanken des Geteilten *ausbeuten*, indem ich die Komplizenschaften wieder ins Spiel bringe: Welche anderen Formen der Positionierung, des Teilens, der Komplizenschaft gäbe es? Wie kann geteilt werden auf eine Weise, die anerkennt, das Teilen exkludiert und inkludiert? Wie weit kann der epistemologische Rahmen, der aufs Spiel zu setzen ist, wie Butler einmal in Bezug auf die Frage der Kritik äußerte (vgl. 2002), ausgereizt, ausgebeutet, missbraucht werden, so dass die Modi der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit nicht so, nicht auf diese Weise und nicht dermaßen (vgl. Foucault 1992) das Denken und Sprechen einhegen? Wie können die Bedingungen der Anerkennbarkeit ausgebeutet werden, ohne dass sie zur Ausbeutung der Subjekte werden, sondern die Möglichkeit ihrer Überschreitung eröffnen? – Wäre nicht hier der Einsatz einer genuin pädagogisch argumentierenden Kritik am Leistungskonzept zu beginnen, welche der *Überschreitung* der Bedingungen, unter denen Leistungsfähigkeit anerkannt wird, den Namen *Bildung* gab?

Literatur

Amos, Karin/Rieger-Ladich, Markus /Rohstock, Anne (Hrsg.) (2017): *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Velbrück: Weilerswist (i. E.)

- Angermüller, Johannes et al. (Hrsg.) (2014): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Bd. 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript
- Bedorf, Thomas (2010): *Verkennende Anerkennung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hrsg.) (2009): *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn: Schöningh
- Bourdieu, Pierre (1993): Über einige Eigenschaften von Feldern. In: Ders.: *Soziologische Fragen*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Brinkmann, Malte (2015): Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. 4. 527-545
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rußler, Georg (Hrsg.) (2015): *Heterogenitätsforschung: Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa
- Bünger, Carsten/Schenk, Sabrina (2017): „Belehrung“ und „Neufassung“ – Tradieren als Übersetzen. Überlegungen zum Anschluss an Günther Buck und Heinz-Joachim Heydorn. In: Amos/Rieger-Ladich/Rohstock (2017): i. E.
- Butler, Judith (1998): Weitere Reflexionen zu Hegemonie und Gender. In: Marchart (1998): 254-258
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Butler, Judith (2002): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 50. 2. 249-265
- Derrida, Jacques (1983): *Grammatologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Derrida, Jacques (2001a): *Signatur Ereignis Kontext*. In: Ders. (2004): 68-110
- Derrida, Jacques (2001b): *Die unbedingte Universität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (2004): *Die différance. Ausgewählte Texte*. Hrsg. v. P. Engelmann. Stuttgart: Reclam
- Doff, Sabine (Hrsg.) (2016): *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto
- DWB (1971): *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854-1961. Quellenverzeichnis Leipzig (<http://woerterbuchnetz.de/DWB/?sigle=DWB&mode=Vernetzung&le=mid=GZ07426#XGZ07426>, 11.04.2016)
- Erziehungswissenschaft (2016): *Protokoll der ordentlichen Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V.*, In: *Erziehungswissenschaft: Mitteilungen der Deutschen Gesell-*

- schaft für Erziehungswissenschaft. Hamsterrad (Erziehungs-)Wissenschaft: prekär und beschleunigt? 27. 53. 71-79
- Bühler, Patrick/Forster, Edgar/Neumann, Sascha/Schröder, Sabrina/Wrana, Daniel (Hrsg.) (2015): Normalisierungen. Wittenberger Gespräche III. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität (urn:nbn:de:0111-pedocs-113301)
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve
- Gamm, Gerhard (2014): Einen Anfang machen. Prolegomena zu einer Sozialphilosophie kleiner und großer Anfänge. In: Schäfer (2014): 201-230
- Gutenberg, Andrea/Poole, Ralph J. (Hrsg.) (2001): Zitier-Fähigkeit. Findungen und Erfindungen des Anderen. Berlin: Erich Schmidt
- Hetzel, Andreas (2011): Alterität und Anerkennung. Einleitende Bemerkungen. In: Ders. (Hrsg.): Alterität und Anerkennung. Baden-Baden: Nomos, 11-34
- Huber, Jörg (Hrsg.) (2001): Kultur – Analysen. Interventionen 10. Wien/New York: Springer
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2016): Leistung als soziale Konstruktion: Was müssen Schüler/-innen wissen und können, um im heterogenitätssensiblen individualisierenden Unterricht Anerkennung zu finden? In: Doff (2016): 9-19
- Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hrsg.) (2017): Handbuch TraumaPädagogik und Schule. Bildungsräume und die machtvolle Subjektivierung des Traumatischen. Bielefeld: transcript (i. Dr.)
- Jergus, Kerstin (2013): Zitiertes Leben. Zur rhetorischen Inszenierung des Subjekts. In: Mayer/Thompson/Wimmer (2013): 195-215
- Jergus, Kerstin (2014) Zur Verortung im Feld: Anerkennungslogiken und Zitierfähigkeit. In: Angermüller et al. (2014): 655-663
- Jergus, Kerstin (2015): Das Begehren der Norm(alisierung). Geschlecht in Wissenschaft und Forschung. In: Bühler/Forster/Neumann/Schröder/Wrana (2015): 165-181
- Jergus, Kerstin (2017a): Die Frage des Nachwuchses. Bildung und Subjektivierung im wissenschaftlichen Raum. In: Ricken/Casale/Thompson (2017): i. Dr.
- Jergus, Kerstin (2017b): Alterität. Die Erfahrung der Verletzbarkeit und der ‚Rat‘ der Dekonstruktion. In: Jäckle/Wuttig/Fuchs (2017): i. Dr.
- Jergus, Kerstin (2017c): Alterität. Einführung. In: Kraus et al. (2017): 202-215
- Jergus, Kerstin (2017d): Die Kritik der Macht – die Macht der Kritik. In: Langer/Nonhoff/Reisigl (2017): i. Dr.
- Jergus, Kerstin/Wrana, Daniel/Koller, Veronika (2014): „Katachrese“. In: Wrana et al. (2014): 209
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit. Wiesbaden: VS

- Jürgens, Eiko (2005): Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. 6. aktual. u. erw. Aufl., St. Augustin: Academia
- Koller, Hans-Christoph/Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2013): Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh
- Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2017): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim: Beltz Juventa
- Laclau, Ernesto (2001): Die Politik der Rhetorik. In: Huber (2001): 147-175
- Langer, Antje/Nonhoff, Martin/Reisigl, Martin (Hrsg.) (2017): Diskursanalyse und Kritik. Wiesbaden: VS (i. Dr.)
- Lerch, Stephanie/Lind, Gerald (Hrsg.) (2017): Wissenschaft – Macht – Nachwuchs. Graz: Leykam
- Lévinas, Emanuel (1992): Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht. Freiburg/München: Alber
- Liesner, Andrea (2014): Ökonomisierung der Hochschulen durch den Bologna-Prozess. In: Tremmel (2014): 265-276
- Marchart, Oliver (Hrsg.) (1998): Das Undarstellbare der Politik. Zur Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wien: Turia + Kant
- Masschelein, Jan (1996): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In: Masschelein/Wimmer (1996): 163-186
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2008): Jenseits der Exzellenz. Eine kleine Morphologie der Welt-Universität. Zürich: diaphanes
- Masschelein, Jan/Wimmer, Michael (1996): Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik, Leuven: Academia University Press
- Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2013): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien. Wiesbaden: VS
- Peter, Tobias (2017): Permanente Performance. Zur Regierung des akademischen Nachwuchses. In: Lerch/Lind (2017): 13-28
- Posselt, Gerald (2005): Katachrese. Zur Politik des Performativen. München: Fink
- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Ricken, Norbert (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In: Budde et al. (2015): 241-258
- Rabenstein, Kerstin/Wischer, Beate (Hrsg.) (2016): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg? Klett Kallmeyer
- Ricken, Norbert (2009): Über Anerkennung – oder: Spuren einer anderen Subjektivität. In: Ricken et al. (2009): 75-92
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkung zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Berdelmann/Fuhr (2009): 111-134

- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. In: Schäfer/Thompson (2010): 35-87
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2017): Bildung und Subjektivierung. Paderborn: Schöningh (i. Dr.)
- Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hrsg.) (2009): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. Paderborn: Fink
- Schäfer, Alfred (2004): Alterität: Überlegungen zu Grenzen des pädagogischen Selbstverständnisses. In: Zeitschrift für Pädagogik 50. 706-726
- Schäfer, Alfred (2013): Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. In: Zeitschrift für Pädagogik 59. 536-550
- Schäfer, Alfred (Hrsg.) (2014): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2009): Autorität. Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2010): Anerkennung. Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2015) (Hrsg.): Leistung. Paderborn: Schöningh
- Stäheli, Urs (2000): Poststrukturalistische Soziologien. Bielefeld: transcript
- Thompson, Christiane (2017): Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In: Jergus/Thompson (2017): 231-266
- Trautmann, Felix (2010): Partage. Zur Figurierung politischer Zugehörigkeit in der Moderne. Darmstadt: Tectum
- Tremmel, Jörg (Hrsg.) (2014): Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik. Wiesbaden: VS
- Wimmer, Michael (2009): Zwischen Zwang und Freiheit. Der leere Platz der Autorität. In: Schäfer/Thompson (2009): 85-120
- Wimmer, Michael (2013): Vergessen wir nicht – den Anderen! In: Koller/Reichenbach/Ricken (2013): 219-240
- Wrana, Daniel et al. (Hrsg.) (2014): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp
- Zaborowski, Katrin U./Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS

Steffen Wittig

Leistung als Spiel?

Über die wissentliche Verstricktheit in den Möglichkeitsraum der Leistung

Die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Leistungsprinzip

Als Einsatzpunkt des hier verorteten Schreibens erscheint nicht weniger als der ‚Stachel der Empirie‘: Die Mitarbeit im Projekt „Pharmazeutisches Neuroenhancement als pädagogische Herausforderung“ irritierte durch das Ergebnis: „[D]as Macht- und Sagbarkeitsregime der ‚Leistung‘“, so zeigte sich, erfährt eine „produktive“ Affirmation hinsichtlich seiner Geltung im schulischen Leistungsdiskurs (Schäfer 2015, S. 220). Und dies auch vor dem Hintergrund des Einwandes, dass zwischen einer erbrachten Anstrengung und dem Ergebnis eine Lücke klappt. Mehr noch wurde dem Leistungsprinzip nicht nur im schulischen, sondern auch im beruflichen Leben diskursiv eine Bedeutsamkeit zugesprochen. An dieser Stelle muss man sich fragen, wie eine solche Konjunktur des Leistungsprinzips, nach einer Debatte, wie sie bspw. Gehlen, Dreitzel, Klafki u.a. in den 1970ern über ‚Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips‘ führten, überhaupt möglich ist: *Wie kann sich eine solche Geltung des Leistungsprinzips konstituieren, wenn, wie an Offe gezeigt werden wird, eine Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit des Leistungsprinzips zu konstatieren ist?*

Nun besteht eine mögliche Antwort darin, dass das Subjekt in einem ‚falschen Bewusstsein‘ von dieser Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit lebt. Das Leistungsprinzip würde so in die Nähe dessen rücken, was man Ideologie nennen könnte.¹ Ganz im Gegenteil scheint aber keine leistungs-ideologische Verblendung der Subjekte, sondern eine ‚Rückkehr der Leistungsfrage‘² gerade vor dem Hintergrund des Wissens um diese Diffe-

1 Claus Offe rückt in „Leistungsprinzip und industrielle Arbeit“ (1970) gerade diese beiden Begriffe, Ideologie und Leistungsprinzip, in eine Nähe zueinander. So schreibt er eingangs über das Leistungsprinzip: „Als gesamtgesellschaftliche Ordnungsvorstellung erfüllt diese Ideologie sowohl status-legitimierende wie repressive Funktionen, wobei letztere der Tendenz nach zu überwiegen scheinen“ (ebd., S. 9). Dem setzt er dann seine Perspektive auf den Ideologiebegriff entgegen. Sie bezeichnet ein „falsches oder herrschendes Bewußtsein“ dahingehend, dass sie „dadurch definiert [sind], daß sie einen gegebenen gesellschaftlichen Zustand einerseits durch interne Rechtfertigungen konsolidieren, ihn andererseits gegen seine historischen Alternativen verwahren und abschirmen, ja die historische Begrenztheit eines bestehenden Zustandes leugnen“ (ebd.).

2 Vgl. hierzu den gleichnamigen Sammelband von Dröge/Marrs/Menz 2008. Kira Marrs (2008, S. 170) stellt in ihrer empirischen Analyse der audio-visuellen Medienbranche zu-

renz zwischen Anspruch und Wirklichkeit des Leistungsprinzips konstatierbar. Eine andere Möglichkeit auf diese Frage zu antworten könnte darin bestehen, dass es zum Leistungsprinzip, als Modus der sozialen wie beruflichen Allokation von Individuen jenseits einer Zuordnung nach askriptiven Kriterien, keine Alternative gibt. Vor dieser Kulisse ließe sich diskursanalytisch fragen, wie im Sprechen über Leistung ein diskursiver Raum hervorgebracht wird, in dem genau diese Alternativlosigkeit als selbstverständlich artikuliert wird und andere Positionen gleichsam als wenig vielversprechend ausgeschlossen werden (vgl. Schäfer 2015).

Gegenüber einem solchen, produktiven hegemonietheoretischen Ansatz möchte ich noch einen anderen Blick auf Leistung werfen, der, vielleicht im Kontrast dazu, eher die Art und Weise in den Fokus rückt, wie eine Verstrickung des Subjekts in das Leistungsprinzip stattfindet: Wenn das Leistungsprinzip in seinem Anspruch als etwas ausgewiesen werden kann, das nicht notwendig mit seiner Wirklichkeit zusammenfällt, das vielmehr ein Als-Ob bildet, an dessen Verwirklichung der Leistende – wider besseres Wissen – glaubt, dann ist es womöglich gerade diese Optik einer Bindung im Glauben des Subjekts an das Als-Ob, in welcher sich die Verstrickung desgleichen an eben dieses Leistungsprinzip zeigt. Von einem anderen Phänomen ist eine solche glaubende Bindung an eine Wirklichkeit, die nur in einem Modus des Als-Ob besteht, bereits bekannt: vom Spiel. Wie weit ist dann also ein solchermaßen verstandenes Leistungsprinzip vom Spiel entfernt, wenn man dieses als etwas auffasst, in dem etwas Nicht-Ernstes ernstgenommen wird? Und besonders: Inwiefern kann das Spiel als eine Analysefolie der Verstrickung des Subjekts in das Leistungsprinzip dienen? Diesbezüglich soll hier die These vertreten werden, dass sowohl das Spiel als auch das Leistungsprinzip im Modus eines Als-Ob aufgerufen werden können. Dieses Als-Ob scheint in seiner Geltung aber erst durch einen Glauben des Subjekts an dieses Als-Ob performativ hervorgebracht zu werden. Für die Untersuchung der hier interessierenden Fragestellung ist der Zugang über Johan Huizingas ‚Homo Ludens‘ vielversprechend, da gerade dort eine Denkfigur aufscheint, in der durch das Abweisen einer Ernsthaftigkeit des Spiels die Ernsthaftigkeit desselben hervorgebracht wird. Huizinga nennt dies den ‚heiligen Ernst‘ des Spiels (vgl. Huizinga 2009, S. 29). Ich möchte zunächst *erstens* einen theoretischen Fokus auf das Spiel entfalten, in dem ich dessen Als-Ob-Modus und die Bindung des Spielers an diesen herausstelle. *Zweitens* möchte ich von hier aus einen spieltheoretischen Blick darauf werfen, inwieweit sich Leistung als Spiel artikuliert, indem ich danach frage, ob ein solches Als-Ob auch hier gefunden werden kann und inwiefern die Geltung dieses Als-Ob erst durch die Verhältnissetzung des Subjekts hervorgebracht wird.

dem heraus, dass die sich dort hervorbringenden Subjekte um die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit des Leistungsprinzips wissen, da sie sich ihrer eigenen Verortung in einer „Ökonomie der Unsicherheit“ (ebd.) bewusst sind.

Das Spiel als irreflexive Verstricktheit in ein Als-Ob (Johan Huizinga)

Für eine Auseinandersetzung mit dem Spielbegriff Huizingas³ ist es wichtig zu betrachten, dass Huizinga dem Spiel explizit einen eigenständigen Charakter zuschreibt (Huizinga 2009, S. 15). In ihm werden Geistes- und Gemeinschaftsleben in eine nicht notwendige Relation gebracht. Das Spiel ist „ein *Superabundans*, etwas Überflüssiges“ (ebd., S. 12), etwas ohne Funktion, das man „ebensogut lassen könnte“ (ebd., S. 16). Es verleiht aber trotz dessen der Praxis des Subjekts im Spielraum einen Sinn (ebd., S. 9). Wie kann nun diese gleichzeitige Überflüssigkeit und Sinnhaftigkeit des Spiels als Zusammenhang aufgefasst werden? Über eine Diskussion der „formalen Kennzeichen des Spiels“ (ebd., S. 15) bei Huizinga lässt sich diese widersprüchliche Verfasstheit des Spiels genauer betrachten. Dazu ist es hilfreich, sich Huizingas Definitionsversuch des Spiels genauer anzusehen:

„Der Form nach betrachtet, kann man das Spiel also zusammenfassend eine freie Handlung nennen, die als ‚nicht so gemeint‘ und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem die Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raums vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die ihrerseits sich gern mit einem Geheimnis umgeben und durch Verkleidung als anders von der gewöhnlichen Welt abheben.“ (ebd., S. 22)

Im Folgenden erscheinen mir zwei Aspekte des Spiels für die hier vorliegende Problematik entscheidend: a) der Als-Ob-Charakter des Spiels, der als Möglichkeitsraum für den Spieler ein zentrales formales Kennzeichen des Spiels darstellt und b) die irreflexive Verstricktheit des Spielers in dieses Als-Ob, nach Huizinga der heilige Ernst des Spiels (s.o.).

a) Der Als-Ob als Modus des Spiels

Huizinga versteht das Spiel als einen freiheitlichen Raum, in dem es um ein Abseits-Sein vom Ernst des „gewöhnlichen“ oder „eigentlichen Leben[s]“ (Huizinga 2009, S. 16) geht. Der Ernst bildet auf den ersten Blick das Außen des Spiels. Erst der Akt der freiwilligen Teilnahme am Spiel, als Spielhandlung, die als „nicht so gemeint“ (ebd., S. 22) gilt, beschreibt hierbei eine Praxis, welche eine Differenz zum Ernst des gewöhnlichen Lebens im Spiel einzieht. Das „Spiel [ist] nicht (...) das ‚eigentliche‘ Leben. Es ist vielmehr das Heraustreten aus ihm in eine zeitweilige Sphäre von Aktivität mit einer eigenen Tendenz“, so Huizinga (ebd., S. 16). Eine solche „Sphäre“ konstituiert sich hier als ein *Raum des Als-Ob* jenseits des sonstigen Ernstes des Lebens. Es bildet, wie Bührmann (2012, S. 46) dies treffend formuliert, ein „Zwischen“, in dem gleichsam auch nicht mehr zwischen

3 Diese Dekonstruktion des Spielbegriffs bei Huizinga habe ich in sehr ähnlicher Form bereits in Schäfer/Thompson (2014) veröffentlicht (vgl. Wittig 2014; vgl. hierzu auch Huizinga 2006, S. 96-120).

Ernst und Nicht-Ernst unterschieden werden kann. Von hier aus konstituiert es einen Möglichkeitsraum für den Spieler, der diesen gleichsam an sich reißt.

Ein solcher Möglichkeitsraum des Als-Ob zeichnet sich *erstens* dadurch aus, dass dem Spieler in seinem Handeln eine „Freiheit von ethischen Verbindlichkeiten“ (ebd.) ermöglicht wird. Der im Spiel handelnde Spieler muss keine Verantwortung für seine Spielhandlungen übernehmen, da er von den moralischen Kriterien seines Handelns innerhalb des Spiels weitgehend befreit ist: Er „tut [ja nur so] als ob“ (Huizinga 2009, S. 31). *Zweitens* bezeichnet jener Möglichkeitsraum des Spiels einen Bereich, in dem Dinge für den Spieler möglich scheinen, die innerhalb des eigentlichen Lebens kaum denkbar wären. Drittens kann in jenem Raum des Als-Ob das umkehrbar gemacht werden, was im Ernst des Lebens unumkehrbar ist. Muss ein Spieler bspw. beim Monopoly im Gefängnis eine Haftstrafe absitzen, so kann er dieses, unter der Bedingung, dass er eine ‚Du-kommst-aus-dem-Gefängnis-frei-Karte‘ besitzt, ohne Gewissensbisse sofort wieder verlassen. Im Ernst des gewöhnlichen Lebens erscheint dies – unter der Annahme der Unbestechlichkeit der zuständigen Behörden – undenkbar.⁴ Vor dieser Kulisse wird das Spiel zu etwas, das „eine von Lebenszwängen abgekoppelte Entfaltung des Menschen, einen Raum der Freiheit“ und der Möglichkeiten darstellt (Gebauer/Wulf 1998, S. 191).⁵

Dieser Möglichkeitsraum erscheint, aufgrund des gleichzeitigen Verwischens der Grenze zwischen Ernst und Nicht-Ernst vor dem Hintergrund der Frage einer Sinnzuschreibung an etwas, das nur im Modus des Als-Ob besteht, hier besonders interessant. Die Differenz von Möglichkeit und Wirklichkeit scheint suspendiert. Doch wie ist dies möglich?

b) Der ‚heilige Ernst‘ des Spiels

Jenes Zusammenfallen von Möglichkeit und Wirklichkeit bezeichnet Huizinga mit dem hier entscheidenden Begriff des ‚heiligen Ernstes‘. Dieser

4 Krämer (2007) bringt die Spezifik der Artikulation des Spielraumes dadurch auf den Punkt, dass sie diese als eine „Inversion der Irreversibilität“ kennzeichnet. Umkehrbarkeit scheint für sie als ein „Ineinander von Unwirklichem und Wirklichem, von distanzierender Symbolizität des Als-ob und pathisch ergreifender physischer Realität“ (ebd.), als zentrales Charakteristikum des Möglichkeitsraums des Spiels aufgerufen werden zu können. Im Spielraum kann jede Handlung – spätestens durch einen Neustart des Spiels – zurückgenommen, also in sich umgekehrt werden. Sie hat damit keinerlei weitere Konsequenzen.

5 Auch George Bataille (2001) hat in seiner Auseinandersetzung mit Huizinga besonders auf die Möglichkeit der Freiheit im Als-Ob des Spiels hingewiesen. Diese zeigt sich für ihn an einer naturalisierenden, durch eine implizit kolonial-rassistische Optik gebrochene Wendung Huizingas, in der er sagt: „In dieser Sphäre des heiligen Spiels sind das Kind und der Dichter zusammen mit dem Wilden zu Hause“ (Huizinga 2009, S. 35). So schreibt Bataille hierzu (2001a, S. 309): „Ich glaube, daß Huizinga in diesem Punkt ein genaues Zeugnis ablegt: es ist die Kategorie des Spiels, die die Macht hat, die kapriziöse Freiheit und den Zauber spürbar zu machen, die die Regungen eines souveränen, der Notwendigkeit nicht unterworfenen Denkens inspirieren.“

generiert sich nun aus einer Ähnlichkeitsbeziehung des Spiels zum Kult⁶: Er konstatiert, dass „rituelle und spielmäßige Formen“ sich in einer Gleichartigkeit bewegen (Huizinga 2009, S. 29) und bezeichnet vor diesem Hintergrund „die heilige Handlung als Spiel“ (ebd., S. 28).⁷ In jene Gleichartigkeit geraten Spiel und heiliger Kult gerade durch eine bestimmte „Haltung“ (Huizinga 2009, S. 30) des Spielenden zum Spiel bzw. des rituell Handelnden zum Ritual. Beide sind „in eine andere Welt versetzt“ (ebd., S. 28) und für beide sind ihre Praktiken, ob Spiel oder Kult, vollkommen wirklich. Mehr noch: Der Möglichkeitsraum des Spiels ist „wirklicher als die Wirklichkeit“ (Gebauer/Wulf 1997, S. 201). Er ist für den Spieler „tiefer“ (Huizinga 2009, S. 30). Das spielende Subjekt kann nicht anders als sich „mit seinem ganzen Wesen dem Spiel hin[zu]geben“ (ebd.).⁸ Es ist vom Spiel ergriffen und nicht in der Lage von ihm zu lassen. *Der Ernst des eigentlichen Lebens scheint für ihn suspendiert* (vgl. ebd.).

Entscheidend für diese Suspendierung ist hierbei jenes „Spielbewusstsein“ (ebd.), in dem der Spieler das Spiel spielt. Diese Suspendierung wäre nun aber missverstanden, würde man diese als Effekt einer substantiell verstandenen und souverän operierenden Subjektivität aufrufen. Jenes Bewusstsein lässt sich eben nicht einfach als ein Bewusstsein davon beschreiben, in welchem der Spieler intentional einen Bereich des Ernstes von einem Bereich des Uernstes unterscheidet und sich dann ebenfalls in einer

6 Für Huizinga (2009, S. 13) stellt dieser Begriff des Kultes eine Praxis „heiliger Handlungen“ dar, in der – am Beispiel der „frühen Gemeinschaft“ durch ihn verdeutlicht – „das Heil der Welt (...) in rituellen Annäherungen an den transzendenten Grund des Sozialen verbürg[t]“ wird. In „Weißen“, Opfergaben und „Mysterien“ vollzieht die kultische Handlung eine stets neu zur Disposition stehende „Verbildlichung des Daseins“ (ebd., S. 12) und seiner transzendenten Fundierung. Diese „heilige Schaustellung“ jener Grundlegung ist dabei aber „mehr als eine Scheinverwirklichung“, denn in ihr „[nimmt] etwas Unsichtbares und Unausgedrücktes (...) schöne, wesenhafte, heilige Form an. Die Teilnehmer am Kult sind überzeugt, daß die Handlung ein gewisses Heil verwirklicht und eine Ordnung der Dinge zustande bringt, die höher als die ist, in der sie gewöhnlich leben“ (ebd., S. 23).

7 Gerade dieses Ineinsfallen von Heiligem und Spiel bildet den wesentlichen Kritikpunkt an der Perspektive Huizingas. Bezogen auf diesen Punkt weitaus differenzierter wirft Roger Caillois einen Blick auf das Spiel, indem er seine Analyse des Spiels in „Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch“ (1982) mit seiner Auseinandersetzung um das Heilige verbindet (Caillois 1988a). Mit dem Heiligen scheint für ihn, in seiner Analyse totemischer Gesellschaften, der Grund der sozialen Ordnung, des Profanen, auf. Dieses Heilige konstituiert das Profane, indem es dieses aus dem Zustand eines „primordialen Chaos“ (Caillois 1988a, S. 135) in den Status einer Ordnung überführt. Gleichsam aber bedroht dieses Heilige eben jenes Profane permanent mit der Möglichkeit der Vernichtung durch die potentielle Zurückführung in sein ursprüngliches Chaos. Die soziale Ordnung wird als polar-antagonistisch zerklüftetes hervorgebracht. Die Verbindung zwischen Spiel und Heiligem stellt Caillois in seinem Aufsatz „Das Spiel und das Heilige“ (1988b) her und beschreibt dort die „symmetrischen Stellungen“ (Caillois 1988b, S. 213) zwischen den Verhältnissen Heiliges-Profanes und Profanes-Spielerisches.

8 Auch Hector Rodriguez (2006) kommt zum Schluss, dass sich für Huizinga das Spiel vor allem durch die Ununterscheidbarkeit von Ernst und Nicht-Ernst im ‚heiligen Ernst‘ des Spiels auszeichnet.

souveränen Wendung an einen solchen Unernst des Spiels bindet.⁹ Die Grenze zwischen Ernst und Nicht-Ernst wäre dann nicht suspendiert. Huizingas Einsatz ist vielmehr einer, der den Spieler als etwas aufruft, der zwar darum weiß, dass es sich bei jenem Bereich des Unernstes des Spiels um ein Als-Ob handelt, der aber eben dieses *gewusste* Als-Ob des Spiels bedingungslos ernst nimmt, ohne dieses als bloße Unwirklichkeit abtun zu können.¹⁰ Wie kann dies für Huizinga möglich werden?

Jenes doppelte Verhältnis des Subjekts, welches zugleich *distanziert und distanzlos zum Spiel steht, scheint hier zentral*.¹¹ Das „Fieber des Spiels“ (Bataille 2001a, S. 306) ergreift den Spieler *gerade durch* das Wissen, nur zu spielen (Huizinga 2009, S. 11f.). Er ist in seiner wissentlichen Haltung in eine „Paradoxie der gleichzeitig auftretenden Unterscheidbarkeit und Nicht-Unterscheidbarkeit von Spiel und Ernst, Spiel und Realität“ (Pfaller 2002, S. 100) verstrickt, gerade weil die Unterscheidung zwischen Ernst und Nicht-Ernst eine gleichzeitige Ununterscheidbarkeit beider aufruft: *Nur weil der Spieler weiß, dass das Spiel für ihn selbst nicht Ernst ist, weiß er noch längst nicht, ob es nicht für den Anderen, handle es sich hier auch um eventuelle Mitspieler, Zuschauer oder sich selbst als Zuschauer, ernst sein könnte*. Vielmehr wird dieser unbestimmt bleibende Andere, auch im Wissen, also im Nicht-Glauben-Können an die Ernsthaftigkeit, stets als jemand unterstellt, der an die Ernsthaftigkeit des Spiels glaubt (vgl. Huizinga 2009, S. 34). Dieser unterstellte Andere ermöglicht es dann erst dem Spieler, sich selbst über diesen Anderen als spielend hervorzubringen, da erst in den Augen eines solchen unterstellten Anderen, der Spieler sich selbst als jemanden wahrnimmt, der über den Blick des Anderen selbst als spielend angenommen wird. Seine produktive Bannkraft entfaltet das Spiel demnach erst vor dem Hintergrund eines stets anwesenden, aber unterstellten Anderen, der den Spieler im Spielen in eine Illusion verstrickt, *die er selbst als Zauberer wissentlich ins Leben ruft*.

Dies bedarf einer näheren Erläuterung: Jene Figur der wissentlichen Verzauberung versucht Robert Pfaller in seinen *Illusionen der anderen* unter dem Terminus der „Einbildung ohne Eigentümer“ (Pfaller 2002, S. 9ff.)¹² zu skizzieren. Wie kommt es dazu, dass man an etwas glaubt, von

9 Wobei vehement unterstrichen werden muss, dass ein solches Spielbewusstsein nicht als ein souveränes Differenzieren-Können zwischen Spiel und Nicht-Spiel, zwischen Ernst und Nicht-Ernst, missverstanden werden darf. Vielmehr resultiert eine solche Unmöglichkeit der Differenzierung zwischen Ernst und Unernst, wie nachfolgend gezeigt werden soll, aus dem Bann, den das Spiel auf den Spieler ausübt.

10 Vgl. diese paradoxe Verschränkung von Ernst und Nicht-Ernst im Spiel auch bei Baatz (1993, S. 12).

11 Der Kult erhält so spielerische Züge und das Spiel Elemente des Sakralen (vgl. Huizinga 2009, S. 57).

12 Jene Einbildungen ohne Eigentümer definiert Pfaller folgendermaßen: „Wir haben es also (...) mit Einbildungen zu tun, die (1) keine Träger zu haben scheinen; die (2) durch besseres Wissen nicht aufgehoben, sondern möglicherweise allererst gefestigt werden; die (3) sich gerade als fremde, durch Wissen auf Distanz gehaltene in Form von Zwang geltend

dem man weiß, dass es ‚blöd‘ oder ‚idiotisch‘ ist? Wie also kann man von etwas in den Bann gezogen werden, das seiner „Form nach von einem entgegengesetzten ‚besseren Wissen‘ begleitet“ (ebd., S. 10) ist und somit eine Art der Einbildung beschreibt, „die in der Form einer Distanz erlebt und aufrechterhalten“ wird (ebd.)? Gerade durch ein solches besseres Wissen wird eine Einbildung als eine interpassive Ersatzhandlung auf eine suspendierte Weise erst eingesetzt: Durch das Wissen um die Nicht-Ernsthaftigkeit einer Einbildung wird diese zwar als Nicht-Wirklichkeit ausgewiesen. Diese Nicht-Wirklichkeit scheint aber gleichsam einen möglichen Wirklichkeitsanspruch darzustellen, der ernst genommen werden *kann*. Hierauf verweist die Figur der Interpassivität bei Pfaller (ebd., S. 25ff.): ernsthaft wird jene Nicht-Ernsthaftigkeit eben, weil sie auf „eine virtuelle, nicht auf eine tatsächlich anwesende Öffentlichkeit bezogen“ (ebd., S. 37) wird. Im *Akt* selbst wird jener Glaube, an den der Spielende ‚objektiv glaubt‘, als etwas hervorgebracht, das im Akt selbst nur einem Dritten unterstellt wird, ohne dass dieser wirklich daran glauben müsste. Es ist der „Glaube-an-das-Glauben-des-Anderen“ (Bergrande 2010, S. 109), der Glaube daran, dass jemand diese Nicht-Ernsthaftigkeit ernstnehmen könnte, der den Spieler an das Als-Ob des Spiels glauben lässt.

Nur weil aber ein Dritter als jemand unterstellt wird, der an ein solches Als-Ob glaubt, heißt dies noch lange nicht, dass der Spieler dies auch tun muss. Vielmehr, so arbeitet Pfaller an Huizingas *Homo ludens* konkret heraus, ist es jenes Moment, in welchem der Spieler das Spiel als etwas durchschaut, an das andere bedingungslos glauben könnten, das er aber als Schein desavouiert, in welchem er sich irreflexiv in das Spiel verstrickt, weil keine Unterscheidung mehr zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit getroffen werden kann (vgl. Pfaller 2002, S. 113). Das heißt aber, dass der Spieler kein „vom Spiel Getäuschter“ (ebd., S. 114) ist, sondern „nur und gerade dann“ von der Illusion des Spiels „gepackt“ wird, insofern er „die Illusion des Spiels“ durchblickt (ebd., S. 115). Das Entscheidende hieran ist nun, dass „dieser Effekt nicht durch Verwechslung“ (ebd., S. 114) von Ernst und Nicht-Ernst eintreten kann. Das Gegenteil ist der Fall: „Nur wenn man weiß, daß es ‚nur‘ ein Spiel ist, kann man davon stärker gepackt werden als vom sonstigen Leben“, denn „was immer das Spiel [den Spielenden] vorspielt, sie dürfen darauf nicht hereinfallen – sonst ist es für sie kein Spiel“ (ebd.). Erst im Moment des Durchblickens wird der Blick des unterstellten Anderen auf den Spieler durch den Spieler hervorgebracht. Dieser wird sich im Blick des unterstellten Anderen erst als jemand ansichtig, dessen Spiel einen unterstellten Anderen in den Bann ziehen könnte. Žižek bringt diese Figur der Interpassivität bei Pfaller auf den Punkt: „Ich kann nur insofern aktiv sein (...), als ich mich mit einem anderen unbeteiligten Blick, für den

machen; deren Abwesenheit (4) oft unbemerkt bleibt und die (5) darum auch ohne Inhalt zu sein scheinen“ (ebd., S. 14).

ich auf dem Platz stehe, identifiziere, das heißt nur insofern, als ich die passive Erfahrung des Fasziniertseins von meinem Tun auf einen anderen übertrage, insofern, als ich mir vorstelle, diesem Anderen zu *erscheinen*, der meine Handlungen im symbolischen Netzwerk registriert“ (Žižek 2013, S. 154).

Das entscheidende Moment ist damit jener des „verdoppelten Blickes“ (ebd.): Der Augenblick des Durchschauens der Illusion des Spiels, in dem der Spieler den Eindruck hat zu wissen, womit er es zu tun hat, lässt ihn einen Anderen unterstellen, in dessen Blick er sich als jemanden hervorbringt, dessen Tun diesen Anderen faszinieren, bannen könnte. Der Spieler *hat* das Spiel an jenem Punkt, wissentlich als Als-Ob identifiziert bzw. fixiert; aber gerade im Moment seiner Fixierung bleibt das Spiel nicht fixierbar, da es doch noch mehr sein könnte. Nicht der Spieler hat im Moment des Durchschauens des Spiels das Als-Ob des Spiels, sondern das Als-Ob des Spiels *hat* den Spieler. Sein spielerisches Handeln konstituiert sich erst durch das unterstellte Angeblickt-Sein durch den Anderen.

Zentral wird für Pfaller in diesem Modus der Interpassivität die Qualifikation, mit der er diesen unterstellten Anderen versieht: Dieser „virtuelle Beobachter“ (Pfaller 2002, S. 263f.) ist, wie er dies durch die Referenz auf Freuds 1914 erschienen Aufsatz „Zur Einführung in den Narzißmus“ ausweist, gleichsam „psychische Instanz“ (ebd.), aber keineswegs ein Beobachter, der „die geheimsten Gedanken der beobachteten Person zu erkennen“ vermag (ebd.). Er ist ein „naiver Beobachter“ (ebd.), der „ausschließlich nach dem Augenschein [urteilt]“ (ebd., S. 268). D.h. es handelt sich bei diesem zwar um eine Instanz, die die Bedingung der Möglichkeit unseres Handelns vor dem Hintergrund eines potentiell urteilenden Angeblickt-Seins konstituiert. Allerdings „bezieht sich die Entdeckungskraft des unsichtbaren Beobachters nur auf die ausgeführten Handlungen“, die reflexive Haltung des Subjekts zu diesem Handeln jedoch „bleibt ihm verborgen“ (ebd.). Hierdurch ergibt sich eine Differenz zwischen „dem Subjekt und dem naiven Beobachter“, die hier die Bindung an das Spiel ausmacht: Er setzt sich dadurch, laut Pfaller, zum „realen Beobachter“ in eine starke Nähe, da es lediglich auf die „Entdeckbarkeit und Lesbarkeit“ der kontextadäquaten Gesten ankommt (ebd.).

Leistung als Spiel?

a) Der Möglichkeitsraum der Leistung im Modus des Als-Ob

Im Vorangegangenen stand eine doppelt konnotierte Figur im Fokus: Das Spiel konstituiert sich einerseits als ein Raum des Als-Ob, der als Möglichkeitsraum eben nicht der Ernst des Lebens ist. In ihm scheinen Dinge möglich, die im ‚wirklichen‘ Leben undenkbar sind. Handlungen sind hier fiktiv, ethisch unverbindlich und vor allem revidierbar. Andererseits, so wurde konstatiert, beansprucht dieser imaginäre Raum nichts Geringeres als ernst-

genommen zu werden. Mehr noch: Im Akt des Spielens, so wurde mit Hui-zinga gezeigt, verstrickt sich der Spieler in diesen Möglichkeitsraum *irreflexiv*. Er kann nicht anders als diesen Nicht-Ernst des Als-ob ernst zu nehmen. Mit Pfaller wurde ausgewiesen, dass das entscheidende Moment hieran gerade das des Durchschauens des Als-Ob-Charakters des Spiels darstellt: Das Wissen um die Nicht-Ernsthaftigkeit des Spiels fixiert das Spiel auf spezifische Weise. Dies ist aber gerade das Moment, in dem das Spiel, als nicht-fixierbare Ununterscheidbarkeit von Ernst und Nicht-Ernst, den Spieler in seinen Bann zieht, gerade weil ein Dritter unterstellt wird, dem ein Glaube an die Ernsthaftigkeit des Nicht-Ernsten unterstellt wird und in dessen Blick sich der Spieler als jemand ansichtig wird, dessen Aktivität von diesem ‚naiven Beobachter‘ potentiell genossen werden kann. Der produktive Einsatz des Spiels ist gerade jener Punkt, an dem jede Möglichkeit zur Differenzierung über den unterstellten Dritten und dessen Differenz zum Subjekt zerfasert.

Nun scheint es, so die These, als ob gerade jene doppelte Figur, die des ernstgenommenen Als-Ob-Charakters von etwas, das man nicht ernstnehmen müsste, von dem man aber unterstellt, dass es ein Dritter ernstnehmen könnte, Spiel und Leistungsbegriff in eine eigentümliche Nähe zueinander bringt.

Zunächst gilt es also dazulegen, dass das Leistungsprinzip den Modus eines Als-Ob annimmt: Man muss konstatieren, dass es „eine Fundamentalnorm unserer Gesellschaft“ (Dröge/Marrs/Menz 2008, S. 7) darstellt, dessen bürgerlich-revolutionärer Impetus gerade auf die Kritik hereditärer Privilegien zielte (Voswinkel/Kocyba 2008, S. 22), indem jegliche soziale Positionalität in ihrer möglichen Manifestation zur Disposition gestellt wird. Durch diese Nicht-Fixiertheit jeglicher sozialen Position aber wird die mögliche soziale Positionierung an die Handlungen des Subjekts auf der Ebene des Leistungsprinzips gebunden. Dabei wird es aber notwendig, dass jeder die gleiche Chance haben muss, durch seine individuelle Leistung – und nicht durch seine Abstammung, sein Geschlecht, seine Hautfarbe etc. – eine bestimmte soziale und berufliche Position und ein spezifisches Einkommen innerhalb des Sozialen erhalten zu können (vgl. Klafki 1976a, S. 152; Dröge/Marrs/Menz 2008, S. 7).

Nun kann mit dieser hier vorgeschlagenen spieltheoretischen Perspektive allerdings eine versprochene Gerechtigkeit bzw. Chancengleichheit qua Leistung nicht analysiert werden. Entscheidend scheint hier jedoch, dass mit dem Leistungsprinzip ein Anspruch aufgerufen wird, dass jeder seine individuelle soziale Position entsprechend seiner erbrachten Leistung erhalten kann (Offe 1970, S. 44).¹³ Das Leistungsprinzip formuliert so, wie Ralf Mayer (2015) ausweist, einen Anspruch, mit dem einerseits ein normativer

13 Wodurch wiederum mit der Rede von der Leistungsgesellschaft suggeriert wird, dass es objektive Maßstäbe für das Messen von Leistung gibt (vgl. Klafki 1976, S. 152).

Referenzpunkt des Sozialen aufgerufen, andererseits aber gleichsam eine Bewegung zur Sozialstruktur behauptet wird, ohne dass diese beiden Seiten eindeutige Ableitungen voneinander bilden würden. Dieser Anspruch operiert dabei mit einem Anreiz für den Einzelnen zur sozialen und beruflichen Allokation.

Insbesondere ist es Claus Offe, der die hiermit aufgeworfene Möglichkeit der sozialen Positionierung durch eine nähere Betrachtung dessen, was eine individuelle Leistung überhaupt sein kann, kritisch beleuchtet, indem er danach fragt, welche „angeblichen oder wirklichen sozialen Funktionen“ es sind, die dem Leistungsprinzip „den Charakter eines legitimen Ordnungsprinzips verleihen“ (Offe 1970, S. 45). So konstatiert er erstens mit der „Entschädigungsfunktion“, dass die für eine „Arbeitsfähigkeit“ aufgewandten „subjektive[n] oder objektive[n] ‚Kosten‘“ entschädigt werden müssten – handele es sich nun dabei um „subjektiv empfundene Arbeitsmühen“ oder um Kosten, „die zum Erwerb desjenigen Maßes an Leistungswissen und Leistungskönnen aufgebracht werden mußten, das zur Erfüllung bestimmter Arbeitsaufgaben erforderlich ist“ (ebd., S. 46). Zweitens führt er die Dimension „sozialer Gleichheit“ als „Äquivalenzfunktion“ näher aus, indem er herausstellt, dass askriptive Faktoren bezüglich der individuellen Leistung keine Rolle spielen dürften, um „verschiedene Statusdefinitionen außer Kraft zu setzen und nach dem Grundsatz ‚gleicher Lohn für gleiche Leistung‘ irrationale Diskriminierungen zu verhindern“ (ebd.). Drittens werden die „Arbeitenden“, gemäß seinem „Produktivitätsprinzip (...) proportional zum Umfang der Wertproduktion am Wert beteiligt“ (ebd.). Hierdurch „wird dem Leistungsprinzip die Funktion zugeschrieben, soziale Konflikte abzumildern, Ausbeutungsverhältnisse auszuschalten und die Früchte der Arbeit in gerechter Weise zu verteilen“ (ebd.). Viertens weist er dem Leistungsprinzip mit der von ihm ausgewiesenen „Allokationsfunktion“ die Aufgabe zu, „den Bedürfnisdruck jedes einzelnen in maximale Leistungsbereitschaft zu transformieren und so auf den Produktionsprozeß zu verteilen, daß die optimale Produktivität des Gesamtsystems erreicht wird“ (ebd., S. 46f.).

Wie bereits erwähnt, kann es hier nicht um die Gerechtigkeitsdimension des Leistungsprinzips gehen. Entscheidend ist vielmehr ein anderer Punkt: In seiner Reflexion auf die hier ausgewiesenen vier Funktionen kommt Offe zu dem Schluss, dass innerhalb des Leistungsbegriffs zwei Ebenen aktiv sind: die „des individuellen Aufwandes“ und die des „wirtschaftlichen Ertrages der Arbeit“ (ebd., S. 47). Beide scheinen sich wechselseitig zu widersprechen. Er spricht hier davon, dass „im Leistungsprinzip selbst (...) ein unausgetragener Dualismus von Leistungskriterien enthalten“ (ebd.) ist, der bis in die Gegenwart dilemmatische Folgen zeitigt: Auf der einen Seite scheint Leistung selbst nicht einheitlich und objektivierbar: Betont man bspw., dass Leistung vor allem durch das gekennzeichnet ist, was man an Aufwand in eine bestimmte Aufgabe investiert, dann margina-

liert sich die Dimension des Ergebnisses eines solchen Aufwandes. Unterstreicht man dagegen, dass es beim Begriff der Leistung vor allem darum geht, was am Ende eines solchen Prozesses als Ergebnis herauskommt, so wird der investierte Aufwand nivelliert. Egal welche Seite dieses Dualismus als zentral herausgestellt wird, die Fixierung des Begriffes auf eine Seite überdeckt die jeweils andere, obwohl sie konstitutiver Bestandteil des Begriffes ist (vgl. ebd., S. 48). Auf der anderen Seite ergibt sich aus dieser Uneinheitlichkeit die Unmöglichkeit zur objektiven Beurteilung einer Leistung (ebd.). Beide Ebenen des Leistungsprinzips erheben Anspruch ernst genommen zu werden, sei dies von Leistenden oder von den Urteilsinstanzen, die über die Qualität einer Leistung entscheiden. Dennoch scheinen sie einander zu widersprechen: Das Moment des Ernstnehmens der einen Seite scheint mit der Suspendierung der anderen ineins zu fallen. Und doch kann im Moment des Ernstnehmens einer der beiden Seiten die jeweils andere nicht in ihrer möglichen Geltung vollkommen außer Kraft gesetzt werden: Es besteht immer die Möglichkeit, dass der Andere, bspw. eine Urteilsinstanz – sei sie ‚real‘ wie der Lehrer oder gar ‚virtuell‘ – das Verhältnis anders justiert. Somit wird das, was hier Leistung heißt, im Modus des Als-Ob artikuliert: Die gleichzeitige Geltung beider Seiten des Leistungsprinzips wird beansprucht und dennoch suspendiert.

Das mögliche Subjekt einer Leistung scheint sich demnach im Feld einer Differenz zu bewegen, die es gleichsam vor eine Unmöglichkeit stellt: Es kann nie beide Seiten gleichermaßen bedienen und doch wird gerade dies, so muss man thesenartig formulieren, insbesondere vor dem Hintergrund eines unterstellten Dritten, dergestalt beansprucht, als sei dies unproblematisch möglich. Das Als-Ob der Gleichzeitigkeit von Anstrengung und Ergebnis verlangt hiermit vom Subjekt ernstgenommen zu werden. Die Nähe zum Spiel scheint somit in der Produktivität der Differenz des Als-Ob-Anspruches des Leistungsprinzips zu liegen. Dieser hier vorgefundenen Spur soll als nächstes nachgegangen werden.

b) Der ‚heilige Ernst‘ der Leistung?

Wie kann nun eine solche wirkliche Unwirklichkeit, die sich als ein unmöglicher Anspruch des Leistungsprinzips an den Leistenden artikuliert, dennoch ernst genommen werden? Es ist nicht gänzlich neu, Leistung und Spiel in einer möglichen Nähe zueinander zu sehen. Im Folgenden soll an Burawoys ‚Manufacturing Consent‘ nachgewiesen werden, dass der Modus der Leistungserbringung auch in der Nähe zu dem gesehen werden kann, was im vorherigen Teil mit dem ‚heiligen Ernst‘ des Spiels bezeichnet wurde.

Michael Burawoy hat schon 1979 in ‚Manufacturing Consent‘, seiner ethnografischen Studie des Verhältnisses zwischen Management und Be-

legschaft bei ‚Allis Chalmers‘¹⁴, den dort aufgefundenen Modus der Arbeit und der darin zu erbringenden Leistung als „game“ (Burawoy 1979, S. 77f.) aufgefasst: Das Problem des Managements eines Unternehmens, gekaufte Arbeitskraft in geleistete Arbeit zu verwandeln, kulminiert innerhalb der tayloristisch organisierten Arbeit in stets zu hohen Forderungen des Managements an das Arbeitspensum der Arbeiterschaft, so die Beobachtung Burawoys. Es wird demnach die Forderung an die Arbeiterschaft gestellt, eine hoch angelegte Norm durch eine besondere Anstrengung zu erfüllen. Hieraus ergibt sich allerdings eine Haltung des ‚making-out‘: des, um hier Missverständnissen vorzubeugen, Nur-So-Tun-Als-Ob das Arbeitspensum versucht wird zu erfüllen, auf Seiten der Arbeiterschaft. Bspw. erteilen einerseits Vorarbeiter die Anweisung an die Arbeiterschaft, das Pensum zu reduzieren, wenn sie über der geforderten Norm liegen; sie regen sich gemeinsam mit den Arbeitern über die zu hohe Norm auf und zeigen Schlupflöcher auf, um dieser hohen Forderung zu entgehen. Andererseits legitimieren sie die Abweichung von der geforderten Norm gegenüber dem Management wiederum durch diese Praxis des ‚making-out‘, die sie selbst mit induzieren (vgl. ebd., S. 80). Diese Haltung zum Arbeitsprozess affiziert alle Parteien. Auch das Management weiß von diesem Als-Ob-Modus der Leistungserbringung. So wird einerseits von den Vorarbeitern gefordert, dafür zu sorgen, dass die Norm eingehalten wird, andererseits duldet es das Management, wenn begründet von ihr abgewichen wird. So schlussfolgert Burawoy, nicht nur Manager, sondern „foremen and scheduling men are players in the game“ (ebd.). Doch warum spricht er hier von Spiel?

Management und Belegschaft wissen wechselseitig voneinander, dass das geforderte Ergebnis und der hierfür erforderliche Einsatz konsequent unterlaufen wird. Dennoch unterstellen sie einander, sich dennoch an die Geltung dieser Forderung zu halten. Jener Anspruch an das, was Leistung hier heißen kann, die Gleichzeitigkeit von verausgabender Anstrengung und optimalem Ergebnis, wird durch Arbeiter, Vorarbeiter und Manager im Modus des Als-Ob konstituiert. Sie existiert nur in der Unterstellung an den anderen. Diese scheint aber immer schon von der Konkretion in einem ‚realen‘ anderen abgelöst.

Eine Praxis des ‚making-out‘ hat für Burawoy zwei Implikationen: Erstens involviert dieses die Arbeiter als Individuen in den Arbeitsprozess und möglicherweise nicht als Teil der Arbeiterklasse (vgl. ebd., S. 81). Dies kommt dadurch zustande, dass weniger die Kontrolle durch einen Überwacher, weniger der „psychische Zwang im Dienste des physischen Überlebens“ (Wolf 2001, S. 220) für den Arbeiter im Zentrum steht, sondern

14 Den wahren Namen, des von ihm 1974 ethnografisch erkundeten Unternehmens veröffentlicht Burawoy erst 2004, 30 Jahre nach seiner Studie. Beim untersuchten Konzern handelt es sich um die Allied Corporation. Diese war bis 1985 der drittgrößte Produzent von landwirtschaftlichen Maschinen nach Caterpillar und John Deere (vgl. Burawoy 2004, S. 1).

vielmehr der Eindruck der Herrschaft über die *eigene* Leistungserbringung (vgl. Burawoy 1979, S. 81). Zweitens löst diese Betonung der Autonomie über die eigene Leistung gerade die typisch tayloristische Differenz zwischen Subjekt und Arbeitskraft auf. Durch die Betonung der Selbstkontrolle, treten nun die anderen Arbeiter – ohne ihre Fixierung in so etwas wie einem Klassensubjekt und mit der Zuschreibung einer Autonomie innerhalb der Leistungserbringung – als Positionen auf den Plan, die sich einem subjektiven Zugriff verwehren. Der Arbeiter kann zwar von sich selbst wissen, dass er nur so tut, als würde er sich anstrengen das geforderte Ergebnis zu erbringen. Von den anderen kann er dies aber nicht wissen. Er hat keinen Referenzpunkt um ein solches Urteil vorzunehmen. Vielmehr muss er, ob der Unschärfe seines Wissens bezüglich eines Zugriffs auf den anderen, immer unterstellen, dass doch irgendein anderer Arbeiter existiert, welcher – ohne die Notwendigkeit der Bindung einer solchen fiktiven Figur an irgendeine Konkretion – nicht bloß so tut als würde er diese Forderung ernst nehmen. Dies führt aber gerade zu einer Intensivierung der Arbeit im Blickfeld eines solchen unterstellten Anderen, also sowohl einer Anstrengungs-, als auch einer Ergebnisfokussierung (vgl. ebd., S. 86). The game „becomes a self-defeating spiral of labor intensification“ (ebd.).

Um dieses „prisoners dilemma“ wissen die Arbeiter im Wissen um ihr eigenes Spiel und lassen sich dennoch auf diesen Prozess der Leistungserbringung ein. Sie erscheinen als ‚wissentlich Bezauberte‘. Aber warum? Die Antwort ist an dieser Stelle für Burawoy der inversive Charakter des Spiels: „As long as the workers are engaged in the game involving their relations to the machine, their subordination to the process of production becomes an object of acquiescence“ (ebd., S. 82). Eben weil ein Unterworfen-Sein unter die Bedingungen der Leistungserbringung den Möglichkeitsraum einer autonomen Positionierung zur Arbeit eröffnet, kann die Arbeiterschaft eine „relative Genugtuung“ aus dem Prozess der Leistungserbringung gewinnen, auch wenn damit eine wissentliche Intensivierung von Anstrengungs- und Ergebnisfokussierung aufgerufen ist (vgl. ebd., S. 93). Diese Antwort des inversiven Charakters des Spiels scheint aber noch weitaus vielschichtiger.

Es scheint sich ein Modus des ‚heiligen Ernstes‘ gerade dadurch zu artikulieren, dass eine wissentliche Protesthaltung in Form eines Als-Ob eingenommen wird (‚Wir wehren uns gegen die Norm, indem wir nur so tun, als ob wir sie erfüllen würden‘, wissen aber von diesem unserem spielerischen Schein). Im Wissen um das eigene Als-Ob und der simultanen Unschärfe der anderen (Arbeiter) wird ein Anderer als jemand unterstellt, der der gestellten Forderung nachkommt. Dieser Andere hat, wie an der Unzugänglichkeit des anderen Arbeiters nachgewiesen wurde, keine unbedingte Konkretion. Er bleibt vielmehr, auch in einer möglichen Konkretion, ein ‚virtueller‘ Beobachter, in dessen Blickfeld sich Burawoys Arbeiter als jemand ansichtig wird, dessen Leistungserbringung für diesen unterstellten Anderen Geltung beanspruchen könnte. Im Blick dieses unterstellten Ande-

ren bringt sich der Arbeiter als jemand hervor, der sich über den selbst instituierten Modus des Als-Ob dieser Norm unterwirft, seine eingebrachte Leistung, anstelle sie zu mindern, steigert und sich in Form einer „voluntary servitude“ (Burawoy 1979, S. 81) der Norm, die es eigentlich im Spiel zu umgehen galt, unterwirft. Wider besseren Wissens konstituieren die Beteiligten, gerade weil sie den Prozess der Leistungserbringung im Modus des ‚heiligen Ernst‘ *durchschauen*, um mit Huizinga und Pfaller zu argumentieren, das Als-Ob der Leistung und verstricken sich gerade dadurch nur umso intensiver in ihm. Dies wird nur möglich durch eine „Herrschaft durch Autonomie“ (Moldaschl/Sauer 2000). In einem solchen Modus reproduzieren sich, so Burawoy, tayloristische Verhältnisse in der Form einer freiwilligen Knechtschaft. ‚Consent‘, also Übereinstimmung mit einer konkreten Form der Unterwerfung, wird erst in der Praxis des Spiels hervorgebracht; einer Praxis, die stets mit dem Management um die Definition der Regeln des Spiels kämpft (vgl. ebd., S. 82).

Schlussbemerkungen

Diese Analyse der möglichen Ähnlichkeit zwischen Spiel und Leistung eröffnet nun zahlreiche Probleme: Man mag vorhalten, dass die Analyse Burawoys einerseits „eng an die Bedingungen seines Untersuchungsfeldes gebunden“ (Menz 2008, S. 92) ist sowie andererseits nur auf einen Kontext tayloristisch-fordistischer Arbeitsorganisation zutrifft. Was im so verstandenen „rohen Kapitalismus“ (Wolf 2001, S. 220) zutraf, muss unter der gegenwärtigen Transformation des Leistungsprinzips, die im Horizont eines „neuen Geist[es] des Kapitalismus“ (Boltanski/Chiapello 2003) steht, in dem das „Organisationskonzept des Selbstmanagement“ (Wolf 2001, S. 220) eines Selbstunternehmers (vgl. Bröckling 2007) ins Zentrum rückt, nicht zutreffen. Die Analyse mit Hilfe der Perspektive Burawoys bleibt an dieser Stelle natürlich nur ein partikularer Einsatz.

Thesenartig kann man aber formulieren: Das Gegenteil ist der Fall. Das Spiel scheint auch im ‚neuen Geist des Kapitalismus‘ zu einer systematischen Figur für das Leistungsproblem zu werden. Gerade hierauf verweisen die empirischen Ergebnisse von Marrs (2008) und Drinkuth (2005). Sie zeichnen uns zwei Problemlinien vor, die das Problem des Spiels anders justieren und zugleich die Grenzen des hier verfolgten Ansatzes aufzeigen:

a) Unter ihrer Fragestellung „Wie funktioniert Leistungspraxis bei atypischen Beschäftigungsverhältnissen?“ konstatiert Kira Marrs (2008, S. 161) am Beispiel der Arbeit in der audio-visuellen Medienbranche, dass sich die „Sichtweise auf Leistungssteuerung“ gerade durch ein verändertes Verhältnis des Subjekts zu seiner Leistung kennzeichnen lässt (ebd.). Dieses ist vor dem Hintergrund dessen, was sie „neue Ökonomie der Unsicherheit“ (ebd., S. 172) nennt, also jenem stets Prekär-Bleiben des Arbeitsverhältnisses im Kontext von „Hire-and-fire-Praktiken“, dadurch gekennzeichnet, dass das Subjekt in einen Raum der Leistungserbringung eingelassen

ist, welcher einerseits als Freiraum der „Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung“ aufgerufen wird (ebd., S. 173). Andererseits aber wird dieser durch eine hohe Fremdbestimmung charakterisiert, da eine zukünftige Beschäftigung immer zur Disposition steht. Leistung wird dann zu einem scheinbaren, aber nie manifesten Kriterium dafür, ob eine Beschäftigung aufgenommen, weitergeführt oder beendet wird (vgl. ebd., S. 170). Mehr noch geht es darum, dass „Beschäftigte ihren Willen zur Selbstverwirklichung“ zur Schau stellen müssen (ebd., S. 167), ohne dass Leistung dafür ein sicheres Kriterium liefern könnte. Marrs stellt dahingehend einen Paradigmenwechsel fest, der darin besteht „den Beschäftigten einerseits auf der operativen Ebene große Spielräume zu lassen und ihnen damit im Arbeitsprozess die Möglichkeiten eines ‚subjekthaften‘ Handelns zu eröffnen und andererseits die ökonomische Effizienz durch verschiedene Formen der ‚Kontextsteuerung‘ sicherzustellen“ (ebd., S. 165). Davon hat der Arbeitnehmer in diesem Feld Kenntnis und dennoch verstrickt er sich wissentlich in ein Versprechen autonomer Selbstverwirklichung, dass nur durch den Preis der Unterwerfung unter die dort gegebenen Bedingungen verfolgt werden kann. Vor dem Hintergrund der Möglichkeit eines sich erneuernden Arbeitsvertrages lässt er sich wissentlich auf eine Unterwerfung unter schwierige Arbeitsbedingungen ein, und dies vor der Kulisse der Unterstellung eines Dritten, der – wenn man selbst diese Arbeitsbedingungen auch nicht bejaht – jene Bedingungen doch potentiell akzeptiert, und damit die Möglichkeit der eigenen Autonomie nivelliert. Das Subjekt scheint also in ein „Netz der Macht“ (Foucault 1994, S. 38), einen Bereich der heteronomen Autonomie eingelassen zu sein, welches in unserer Analyse der Ähnlichkeit zwischen Spiel und Leistung vollkommen unbeachtet geblieben ist und vielleicht selbst ein Teil des Spiels bildet. Der Einsatz in diesem scheint nicht weniger als der der Autonomie selbst, die zum Effekt und zur Bedingung dieses Spiels wird.

b) Auf ein anderes Problem führt die empirische Analyse Andreas Drinkuths (2005) hin: Er untersucht die Entgrenzung von Arbeitsverhältnissen anhand der Entwicklung eines ostdeutschen Unternehmens nach der politischen Wende in der DDR. Die Anpassung und „Neupositionierung des Unternehmens“ (ebd., S. 117) auf einem sich neoliberal konstituierenden Markt konnte nur durch Schaffung von entgrenzten Arbeitsverhältnissen kompensiert werden (Verzicht auf Einkommen, Flexibilisierung der Arbeitszeiten nach Vorgabe der Geschäftsführung). Für den Erfolg dieser Transformation wird hierbei der Unternehmenschef verantwortlich gemacht, der nachträglich geradezu mystifiziert wird: Er hat das Unternehmen schon zu DDR-Zeiten geführt, musste sich den Zugang zum kapitalistischen System selbst erarbeiten und war am Anfang seiner Karriere Werkzeugmacher in diesem Betrieb (vgl. ebd., S. 120-127). Dieser Unternehmenschef wird über solche Qualifikationen als scheinbarer Urheber der Erfolgsgeschichte des Unternehmens zum Mythos. Dieser ist damit einerseits ein

Mensch wie du und ich, aber andererseits ist diesem ein fiktives Element inhärent, das ihn von anderen absondert: Er ist derjenige, der über seine Geschäftsführung das Unternehmen und zahlreiche Arbeitsplätze nach der Wende gerettet hat. Eine fortwährende „Neuorientierung“ des Unternehmens zeigt sich für die Beschäftigten aber nach wie vor als Bedrohung des Verlusts des Arbeitsplatzes. Sie wissen um die mögliche Unsinnigkeit der erbrachten Intensivierung der zu erbringenden Leistung, aber sie wissen genauso um die erfolgreiche Strategie ihres Managers in der Vergangenheit (vgl. ebd., S. 120). Die Belegschaft weiß also um die Bedrohung, die mit dem Gründungsmythos einhergeht, sie schreiben diesem Mythos aber gleichsam eine konstitutive Logik zu. Durch diesen Mythos wird ein Element aufgerufen, welches in dieser Analyse der Nähe von Spiel und Leistung nicht beachtet wurde und einer näheren Betrachtung bedarf. Vielleicht setzt nicht unbedingt ein unterstellter Dritter ein Spiel in Gang, sondern eine Instanz wie der Mythos, der gleichsam aus der Immanenz heraus unnahbar und bedrohlich erscheint, andererseits konstitutiv auf diese Immanenz wirkt, in der Weise, dass in ihm eine immanente Transzendenz aufgerufen wird.

Marrs zeigt in ihrer Analyse des flexibilisierten und auf subjektive Autonomie abzielenden Arbeitsverhältnisses auf, dass sich der Arbeitnehmer in ein subjektiv artikuliertes Als-Ob der Selbstverwirklichung verstrickt, welches zugleich zum unscharfen Kriterium einer Leistungsbeurteilung wird. Eben weil aber ein solches Kriterium eines ‚Willens zur Selbstverwirklichung‘ (vgl. Marrs 2008, S. 167) sowohl auf subjektiver Ebene als auch auf der Ebene einer Bewertung durch Außenstehende nicht objektiv prüfbar ist, konstituiert sich die fiktive Instanz eines unterstellten Dritten. Dieser erfüllt im Modus einer wirklichen Möglichkeit die Anforderungen eines solchen ‚Willens zur Selbstverwirklichung‘ und verstrickt dadurch den spezifischen Arbeitskontext in das Versprechen einer möglichen Wirklichkeit einer solchen Unterstellung. Dieser unterstellte andere Arbeitnehmer schafft im Modus der Unterstellung im Zweifelsfall alles, woran das Subjekt scheitert und treibt in diesem Modus des Als-Ob die Wirklichkeit der unterwerfenden Verstrickung des Subjekts in das spezifische Arbeitsverhältnis voran, obwohl dieses um den Als-Ob-Charakter dieses Selbstverwirklichungsraums der Leistungserbringung weiß. Drinkuth dagegen stellt einen solchen unterstellten Dritten in der Form des Mythos dar. Der Unternehmensleiter wird im Spannungsfeld zwischen einer Artikulation als Figur ‚wie du und ich‘ und einer messianischen Überhöhung als Retter des Unternehmens hervorgebracht. Gerade dieses Feld der Artikulation aber legitimiert die Entgrenzung der Arbeitsbedingungen für Arbeitnehmer und Arbeitgeber. Die mythisch artikuliert Figur des Werkzeugmachers, der das Unternehmen durch seine Führung gerettet hat, begründet die Bereitschaft der Arbeitenden auf Lohn zu verzichten und trotzdem mehr zu arbeiten, eben weil die Figur eines solchermaßen unterstellten mythischen Dritten

den Erhalt des Unternehmens, also der Ordnung, transformativ verspricht. Obwohl die Arbeitenden um die Unmöglichkeit des sicheren Einhaltens eines solchen Versprechens wissen, verstricken sie sich in ein solches mythisches, Ordnung versprechendes Als-Ob.

Es sind diese zwei Problemlinien eines systematisch auch das Spiel kennzeichnenden unterstellten Dritten, über die sich das Subjekt wissentlich in das Paradox des Leistungsprinzips bei Marrs und Drinkuth verstrickt: Einerseits über einen unterstellten Dritten, der als permanente, unhintergehbare Bedrohung aufscheint (das immer schon zu leisten, was das Subjekt nicht zu leisten vermag). Andererseits über einen unterstellten Dritten, der sich als unmöglich einzulösendes Ordnungsversprechen (des zukünftig gesicherten Arbeitsplatzes) artikuliert. Irreflexiv unterwirft sich hiermit das Subjekt einem Spiel der Leistung, dessen aufrechterhaltender Faktor es selbst in der Spannung zwischen subjektiver Bedrohung und Ordnungsversprechen zu sein scheint.

Literatur

- Anz, Thomas/Kaulen, Heinrich (Hrsg.) (2009): Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte. Berlin/New York: de Gruyter
- Arbeitsgruppe SubArO (Hrsg.) (2005): Ökonomie der Subjektivität – Subjektivität der Ökonomie. Berlin: Edition Sigma
- Baatz, Ursula (1993): Das Spiel ist Ernst, der Ernst ist Spiel. Ein Versuch über unendliche Spiele. In: Baatz/Müller-Funk (1993): 5-20
- Baatz, Ursula/Müller-Funk, Wolfgang (1993): Vom Ernst des Spiels. Über Spiel und Spieltheorie. Berlin: Dietrich Reimer.
- Bataille, George (2001a): Spiel und Ernst. In: Bataille (2001b): 303-338
- Bataille, George (2001b): Die Aufhebung der Ökonomie. München: Matthes & Seitz
- Bergande, Wolfram (2010): Das Blinzeln des letzten Menschen. In: RISS. Zeitschrift für Psychoanalyse. 24. 75 (2010/11). Wien/Berlin: Turia + Kant. 100-114
- Bilstein, Johannes/Winzen, Matthias/Wulf, Christoph (2005): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim/Basel: Beltz
- Boltanski, Luc/Chiapello, Eve (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bühmann, Mario (2012): Riskante Zwischenräume? Überlegungen zum Konzept des Spiels bei Johan Huizinga und Victor Turner. In: Strätling (2012): 39-58

- Burawoy, Michael (1979): *Manufacturing consent. Changes in the labor process under monopoly capitalism*. Chicago: University of Chicago Press
- Burawoy, Michael (2004): *Thirty Years after*. (<http://burawoy.berkeley.edu/Biography/Thirty%20Year.pdf>, 19.08.2015)
- Butler, Judith/Laclau, Ernesto/Žižek, Slavoj (2013): *Kontingenz, Hegemonie, Universalität*. Wien: Turia + Kant
- Caillois, Roger (1982): *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Frankfurt/M./Berlin/Wien: Ullstein (Original 1957)
- Caillois, Roger (1988a): *Der Mensch und das Heilige*. München/Wien: Carl Hanser
- Caillois, Roger (1988b): *Das Spiel und das Heilige*. In: Caillois (1988a): 202-216
- Casale, Rita (2005): *Das Spiel als ästhetische Formalisierung*. In: Bilstein/Winzen/Wulf (2005): 23-36
- Deines, Stefan (2012): *Formen und Funktionen des Spielbegriffs in der Philosophie*. In: Strätling (2012): 23-38
- Diaz, Douglas/Salen, Katie (2006): *The Game Design Reader. A Rules of Play Anthology*. Cambridge, Massachusetts/London: MIT Press
- Dreitzel, Hans-Peter (1974): *Soziologische Reflexionen über das Elend des Leistungsprinzips*. In: Gehlen u.a. (1974): 31-53
- Drinkuth, Andreas (2005): *Und alle machen mit! Entgrenzte Arbeitsverhältnisse – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung am Beispiel eines ostdeutschen Unternehmens*. In: Arbeitsgruppe SubArO (2005): 117-138
- Dröge, Kai/Marrs, Kira/Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2008): *Rückkehr der Leistungsfrage. Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft*. Berlin: Edition Sigma
- Eibl, Karl (2009): *Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Ein evolutionsbiologischer Zugang*. In: Anz/Kaulen (2009): 11-25
- Fink, Eugen (2010): *Spiel als Weltsymbol*. Freiburg/München: Karl Alber
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Gebauer, Gunter (1997): *Spiel*. In: Wulf (1997): 1038-1048
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Gehlen, Arnold u.a. (Hrsg.) (1974): *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium*. Nördlingen: DTV
- Huizinga, Johan (2006): *Nature & Significance of Play as a Cultural Phenomenon*. In: Diaz/Salen (2006): 96-120
- Huizinga, Johan (2009): *Homo Ludens Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg: Rowohlt
- Kaegi, Werner (1947): *Das historische Werk Johan Huizinga*. Leiden: Universitair Pers Leiden

- Klafki, Wolfgang (1976a): *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung*. In: Ders. (1976b): 141 - 176
- Klafki, Wolfgang (1976b): *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*. Weinheim/ Basel: Beltz
- Kocyba, Herrmann (2005): *Selbstverwirklichungszwänge und neue Unterwerfungsformen. Paradoxien der Kapitalismuskritik*. In: Arbeitsgruppe SubArO (2005): 79-93
- Kolb, Michael (1990): *Spiel als Phänomen – Das Phänomen Spiel. Studien zu phänomenologisch-anthropologischen Spieltheorien*. Sankt Augustin: Academia
- Köster, Kurt (1947): *Johan Huizinga. 1872 – 1945. Oberursel (Taunus): Europa Archiv*
- Krämer, Sybille (2007): *Die Welt – ein Spiel? Über die Spielbewegung als Umkehrbarkeit*. In: Niehoff/Wenrich (2007): 238-254
- Latzel, Sigbert (2001): *Der ernste Mensch und das Ernste. Eine sprachbezogene Analyse*. München: ludicum
- Marrs, Kira (2008): *Zeit für einen Perspektivenwechsel? Leistungssteuerung jenseits von Betrieb und „Normalarbeitsverhältnis“*. In: Dröge/Marrs/Menz (2008): 161-176
- Martens, Helmut/Peter, Gert/Wolf, Frieder Otto (2001): *Zwischen Selbstbestimmung und Selbstausbeutung. Gesellschaftlicher Umbruch und neue Arbeit*. Frankfurt/M.: Campus
- Mayer, Ralf (2015): *Inszenierungen von Leistung. Normative und normalisierende Aspekte des Leistungsbegriffs*. In: Schäfer/Thompson (2015): 109-134
- Menz, Wolfgang (2008): *Techniken, welche nutzbringende Individuen fabrizieren? Was nützt Foucault für eine kritische Analyse von Leistungsbeurteilungsverfahren?* In: Dröge/Marrs/Menz (2008): 91 - 122
- Minssen, Heiner (2000): *Begrenzte Entgrenzungen. Wandlungen von Organisation und Arbeit*. Berlin: Edition Sigma
- Moldaschl, Manfred/Sauer, Dieter (2000): *Internalisierung des Marktes – Zur neuen Dialektik von Kooperation und Herrschaft*. In: Minssen (2000): 205-224
- Neckel, Sighard/Dröge, Kai/Somm, Irene (2008): *Das umkämpfte Leistungsprinzip. Deutungskonflikte um die Legitimation sozialer Ungleichheit*. In: Dröge/Marrs/Menz (2008): 41-56
- Niehoff, Rolf/Wenrich, Rainer (Hrsg.) (2007): *Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zu Ästhetischer Bildung. Kontext Kunstpädagogik Bd. 12*. München: Kopaed
- Offe, Claus (1970): *Leistungsprinzip und industrielle Arbeit*. Mannheim: Europäische Verlagsanstalt
- Pfaller, Robert (2002): *Die Illusionen der anderen. Über das Lustprinzip in der Kultur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp

- Rodriguez, Hector (2006): The Playful and the Serious. An approximation to Huizinga's Homo Ludens. In: Game Studies. The International Journal of Computer Game Research. 6. 1. (<http://gamestudieorg/0601/articles/rodrige>, 19.08.2015)
- Schäfer, Alfred (2015): Schulische Leistungsdiskurse. Zwischen Gerechtigkeitsversprechen und pharmazeutischem Hirndoping. Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2014): Spiel. Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2015): Leistung. Paderborn: Schöningh
- Strätling, Regine (Hrsg.) (2012): Spielformen des Selbst. Das Spiel zwischen Subjektivität, Kunst und Alltagspraxi Bielefeld: transcript
- Strupp, Christoph (2000): Johan Huizinga – Geschichtswissenschaft als Kulturgeschichte. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Thiedeke, Udo (2010): Spiel-Räume. Kleine Soziologie gesellschaftlicher Exklusionsbereiche. In: Thimm: 17-32
- Thimm, Caja (Hrsg.) (2012): Das Spiel. Muster und Metapher der Medien-gesellschaft. Wiesbaden: VS
- Voswinkel, Stephan/Kocyba, Herrmann (2008): Die Kritik des Leistungsprinzips im Wandel. In: Dröge/Marrs/Menz (2008): 21-39
- Wittig, Steffen (2014): Kultur – Spiel – Subjekt. Zur Konstitution von Kultur in und als Spiel. In: Schäfer/Thompson (2014): 157-183
- Wolf, Frieder Otto (2001): „Selbstausbeutung“ im Übergang wohin? – Überlegungen zur „Neuen Arbeit“ im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten. In: Martens/Peter/Wolf (2001): 211-242
- Wulf, Christoph (Hrsg.) (1997): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz
- Wulf, Christoph (2005): Spiel. Mimesis und Imagination, Gesellschaft und Performativität. In: Bilstein/Winzen/Wulf (2005): 15-22
- Žižek, Slavoj (2013): Klassenkampf oder Postmodernismus? Ja, bitte!. In: Butler/Laclau/Žižek (2013): 57-112

Sabrina Schröder

Sich dumm stellen.

Inszenierungen von Leistungsunfähigkeit

1. Einleitung: Leistung, Erfolg und Widerstand

Mit der Frage „Can't someone else just do it?“ ist ein Bild überschrieben, auf dem Homer Simpson zu sehen ist, wie er in Unterwäsche, vom Donut essen erschöpft, mit gemütlichem Kissen auf dem Nike-Logo schläft.¹ Bekannt sein dürfte das Original von Nike mit dem Branding „Just do it“, welches die Marke und ihre Produkte mit Entschlossenheit und Zielstrebigkeit verbindet und damit auch in einer ganz bestimmten Weise einen Aktivierungsanspruch deutlich macht:

„The ‚Just Do It‘ campaign seemed to capture the corporate philosophy of grit, determination and passion (...). [It] was able to turn sweaty, pain-ridden, time-consuming exercise in Nike sneakers into something sexy and exciting“ (CFAR 2012, S. 2),

so das Center for Applied Research, eine private management consulting firm. Ein weiterer Blick in die Bilderlandschaft der Modifikationen des Nike-Originals zeigt die Reichweite der Aufforderung an: So sieht man bspw. eins unter dem Motto „Just Do it even if you suck at it“, ein anderes mit dem Ausspruch „Giving up is simply not an option“.²

Die Durchschlagkraft des Just-Do-It-Statements lässt sich in einem ersten, oberflächlichen Blick in zweierlei Richtungen zusammenfassen. Zum einen gibt es ein Versprechen, das mit dem ‚just‘ einhergeht, insofern es schon im Hinblick auf seinen Erfolg spricht: Es muss halt ‚einfach‘ getan werden. Andererseits kommt durch die nachfolgenden beiden Statements auch der disziplinierende Charakter der Aufforderung in den Blick: Ob man will oder nicht, ob man kann oder nicht – Aufgeben ist keine Option.

Homer Simpsons Geste lässt sich also gewissermaßen als Affront gegen die Aufforderung lesen, indem er nicht nur sichtbar körperlich einer Lust der Passivität und des Konsums frönt, sondern auch den Appell selbst zur Disposition stellt, wenn er danach fragt, ob nicht jemand an seiner statt dem Motto folgen könne. Er stellt damit also eigentlich genau das Gegenbild zum/r dynamischen Nike-Konsument_in dar, vielmehr noch: Er zeigt

1 Zu finden ist das Bild u.a. unter <http://cdn.quotesgram.com/small/23/10/388628059-homer-sleeping-funny-nike.png> (Zugriff: 25.07.2016).

2 Siehe <http://quotespictures.com/wp-content/uploads/2013/11/just-do-it-even-if-you-suck-at-it.png> beziehungsweise http://www.lovethepic.com/uploaded_images/93407-Giving-Up-Is-Simple-Not-An-Option.jpg (Zugriff: 25.07.2016).

sich nicht nur als faul, sondern ironisiert die Aufforderung, indem er auf dem Just-Do-It-Brand einfach gar nichts tut, und das, so scheint es zumindest, ohne einen Anflug schlechten Gewissens.

Diese drei Bilder, gelesen als Aufforderung zur Leistung als einem ‚Tun‘ oder einer Aktivität, verweisen auf ein produktives Potenzial, das mit einem handelnden Subjekt verbunden ist. Es selbst kann und soll sich im Lichte der Anforderungen verstehen und entsprechend führen oder aber es positioniert sich, wie Homer Simpson, in irgendeiner Form ‚anders‘ dazu. Der vorliegende Beitrag wird an diese Form des ‚anderen Positionierens‘ anknüpfen und nach Möglichkeiten des Widerständigen in der sogenannten Leistungsgesellschaft fragen.

Nachdem zunächst ein paar für den Argumentationsverlauf grundlegende Überlegungen zum Zusammenhang von Leistung, Erfolg und Widerstand angestellt werden (1), soll von dort aus das Verhältnis von Leistung und Leistungs(un)fähigkeit und die Frage nach dem aktivierenden Potenzialcharakter von Leistung in den Blick kommen (2). Im nächsten Schritt werden anhand dreier Beispiele unterschiedliche Perspektiven auf das Dumm-Stellen gezeigt, welche differente Anschlussstellen für die Thematisierung von Handlungsfähigkeit und Widerstand bieten (3), während im Schlussteil einerseits die Produktivität des Dumm-Stellens verdeutlicht und andererseits der Zugriff auf selbiges problematisiert werden sollen (4).

Schon ein erster Blick auf die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zum Thema Leistung zeigt, dass nicht in Zweifel steht, dass kapitalistisch organisierte Gesellschaften den Leistungsbegriff für ihre eigene Selbstbeschreibung nutzen, dass sie nach dem Leistungsprinzip funktionieren, oder dass Leistung für sie einen „zentralen normativen Bezugsrahmen“ (Neckel 2013, S. 51) darstellt; was unter der Chiffre Leistung jedoch überhaupt zu verstehen sei, ist, wie über die diversen Anschlussstellen in diesem Band deutlich wird, höchst unterschiedlich.

So möchte ich an dieser Stelle weniger einen Bestimmungsversuch des Leistungsbegriffes vornehmen oder der Vielfältigkeit seiner Bezugnahmen nachgehen, als vielmehr ganz ausschnittshaft für den Fortgang des Beitrags relevante Differenzfiguren in den Blick nehmen, die sich im Leistungsbegriff kreuzen. Beispielsweise wird einerseits Leistung über ihre mögliche infrage stehende Objektivierbarkeit thematisch, im Rahmen der Möglichkeit ihrer Messbarkeit; andererseits verläuft die Leistungsdiskussion über subjektive oder individualisierende Kontexte und Kriterien wie Anstrengungsbereitschaft oder individuelle Fähigkeiten/Dispositionen, Kompetenzen; mit anderen Worten: in der Thematisierung und Problematisierung von Zurechenbarkeit.³

³ Thompson (2012) zeigt, dass die Hervorbringung von Zurechnung und Zurechnungsfähigkeit ein Effekt von Machtverhältnissen ist. Breidenstein und Thompson (2014) fragen in der Beobachtung von Praktiken der schulischen Leistungsbewertung danach, wie Subjekte als Zurechnungsadressen von Leistung hervorgebracht werden.

Im Sinne einer Zurechenbarkeit von Leistungen ist das Subjekt aufgefordert, sich selbst im Lichte der Leistungsnormen zu betrachten, sich und seine Leistung für andere sichtbar zu machen, sich im Vergleich mit anderen als leistungsfähig zu erweisen und damit auch retrospektiv (bspw. über die Orientierung am Erfolg oder Scheitern der Anstrengung) ein reflexives Verhältnis zur eigenen Leistung einzunehmen und sich nach Möglichkeiten um Steigerung und Optimierung zu bemühen. Damit suggeriert das Leistungsprinzip eine „permanente Stimulation“ (Mayer 2015, S. 114), die sowohl aktivierend als auch disziplinierend wirkt (vgl. ebd., S. 116) – als Antriebsmotor für Möglichkeiten der Selbstveränderung. Leistung kommt damit unter der Perspektive einer ‚Arbeit am Selbst‘ in den Blick, in der sich ein Leistungssubjekt im Zwischenraum von unterwerfenden Machtpraktiken und dadurch möglich werdenden Selbstverhältnissen, wie die Vorstellung von Selbstverwirklichung, Individualität, Expressivität und Authentizität, formiert. Ein Sich-Verhalten im Lichte der Leistungsaufforderung verweist damit auf die aus der Produktivität von Machtverhältnissen hervorgehende Subjektivität und auf spezifische Normen der Anerkennbarkeit, innerhalb derer Positionierungen eines sich formierenden (Leistungs-) Subjekts möglich werden. In diesem Sinne kann die Beziehung von Subjekt und Leistung also als ein u.a. nach Marktlogiken funktionierendes Führungsverhältnis ausbuchstabiert werden, das aus der Verzahnung von Fremd- und Selbstbestimmung resultiert: Das Subjekt sucht sich durch einen ‚Willen zur Leistung‘ (siehe Einleitung i.d.B.) selbst zu verwirklichen, indem es an sich selbst arbeitet.⁴

Ausgehend von einer solchen Arbeit am Selbst, die sich, wie Bröckling mit der Thematisierung des ‚unternehmerischen Selbst‘ (2007) gezeigt hat, als Optimierung des Selbst darstellen ließe, kann auf die suggerierte Steigerbarkeit jeglichen Leistungsvermögens (bspw. unter Effizienzaspekten) verwiesen werden. Damit einhergehend können Fragen danach aufgeworfen werden, welche Leistung welchen Wert bekommt oder wie sich das Verhältnis von Aufwand und Entschädigung, von Leistung und Gegenleistung ausbuchstabiert und damit auch Leistung und Erfolg als Differenzfigur ausformuliert werden.

Wenn Erfolg als ‚Entschädigung‘ für eine erbrachte Leistung in den Blick genommen wird, dann bedeutet dies neben der Affirmation auch eine Prämierung der vollzogenen Handlung, was sich wiederum als „Funktion des ‚Feedback und Anreize Setzens‘ für künftig zu Leistendes“ darstellen kann (Mayer 2015, S. 114) und das Subjekt zur erneuten Mobilisierung auf-

⁴ Auf solche Verflechtungen ist etwa im Kontext (bio-)ethischer Fragen nach (den Grenzen) der Modellierbarkeit des Körpers (bspw. in Schönheitschirurgischer Absicht, vgl. Villa 2008) oder kognitiver Fähigkeiten (bspw. in den Neuro-Enhancement-Diskussionen, vgl. Schäfer 2015) verwiesen worden. Gerade auch über die Thematisierung der Erschöpfungs- und Burnout-Krankheit wurde in kritischer Weise auf die Entgrenzung von Selbst- oder Führungsverhältnissen geblickt (vgl. Neckel/Wagner 2014b).

fordert. Erfolg ist dadurch Motor für Leistung, da sich der Blick auf das, was erfolversprechend ist, sowohl retro- als auch prospektiv ausrichten muss: Zwar kann der rückwärts gerichtete Blick auf erbrachte Leistungen und deren Erfolg oder Scheitern eine Orientierung für künftige Leistungen bieten; jedoch bleibt das konkrete aktuelle Tun in Ausrichtung auf die Zukunft stets prekär:

„Aber dass das je und je gegenwärtige Tun sich angesichts der zeitlich vorwärts gerichteten Beurteilungsmechanismen am Markt stets erst künftig als erfolgreich, als unzureichend usw. erweist, etabliert im Grunde eine unabschließbare Struktur (...). [D]as Belohnungssystem, die Bewertungs- und Anerkennungsprozesse des Marktes halten jedes Urteil über die eigenen Anstrengungen gleichsam unerbittlich *im Kommen*“ (ebd. S. 114f., kursiv i.O.; vgl. hierfür auch Schäfer/Thompson 2015, S. 23).

Diese unabschließbare Struktur einer sich im (Qualitäts-, Geschmacks- etc.) Urteil befindlichen Leistung⁵ zeigt, dass sich Leistung und Erfolg nicht einfach komplementär lesen lassen. Sigward Neckel bspw. nimmt das Verhältnis von Leistung und Erfolg innerhalb von Marktgesellschaften in den Blick und beschreibt, dass eine Leistung zu erbringen nicht automatisch bedeutet, auch erfolgreich zu sein (2013, S. 48).

„Vielmehr haben wir es in der gesellschaftlichen Gegenwart vielfach mit leistungslosen Erfolgen zu tun, während für breite Bevölkerungsschichten gilt, dass Leistungen in Arbeit und Beruf längst nicht garantieren, in der Erlangung eines sozialen Status auch erfolgreich zu sein“ (ebd., S. 51).

Der Wert einer Leistung, so ließe sich auch mit Blick auf das „unternehmerische Selbst“ (Bröckling 2007) formulieren, wird dann gemessen anhand der individuellen Positionierung auf dem Markt, der Besetzung von Marktnischen, dem klugen Ausnutzen von Chancen, dem ‚richtigen Gespür‘ für Angebot und Nachfrage. Aber: Ein geschicktes unternehmerisches Handeln ist nicht per se gleichzusetzen mit einem an „Leistung“ ausgerichteten Handeln, wie Neckel zeigt. Ersteres ist geprägt von einem ‚Risikomanagement‘, das sich als cleveres Ausnutzen von Chancen und dem Umgang mit Ungewissheit erweist. Insofern die Entsprechung oder Nicht-Entsprechung von Anstrengung und Erfolg Gerechtigkeitskriterien nicht genügen muss, operiert das unternehmerische Handeln des Kontingenzmanagements im Gegensatz zum leistungsorientierten gewissermaßen auf dem Boden der Ungerechtigkeit, während das an Leistung orientierte Handeln zumindest „mit seinem inneren Regelwerk von Aufwand und Entschädigung Normen der Gerechtigkeit folgt“ (Neckel 2013, S. 57).

Aus diesem Grund würde die Marktgesellschaft zum Leistungsprinzip im Widerspruch stehen und wäre eben gerade keine „leistungsorientierte

5 Schäfer argumentiert, dass eine Handlungsweise erst durch die Bewertung zu einer Leistung wird (vgl. 2015), ähnlich wie Schoeck, welcher zeigt, dass Leistungen nur durch die Möglichkeit des Vergleichs zu Leistungen werden (vgl. 1988).

Sozialordnung“ (ebd., S. 47f.). Weil nämlich genau an dem Punkt, an dem es um Chancennutzung und Risikomanagement geht, der Zufall den Platz der Leistung besetzt und demgegenüber Markterfolg gerade die Gefährdung des Leistungsprinzips darstellt – am Ende zählt ‚nur‘ der Erfolg. Der Wert einer Leistung wird daher oftmals nicht „vom Aufwand, sondern ausschließlich von den Ergebnissen her“ honoriert (ebd., S. 55).

Ein solcher Mismatch zwischen Leistung und Erfolg, genauso wie die umgreifenden an Leistungsnormen orientierten Zurichtungen der Persönlichkeit, können dann durch deren Sichtbarmachung oder Problematisierung Ausgangspunkte von Kritik werden.⁶

Eine solche Kritik kann nun aber nicht ausgehen von der „Abschaffung des so unsinnigen wie inhumanen Diskurses über Leistung und der ihm zugrunde liegenden Gesellschaftsstruktur“ (Distelhorst 2014, S. 20),⁷ denn dies würde bedeuten, den Widerstand außerhalb von Machtverhältnissen zu verorten, die das Subjekt allererst ins Leben rufen. Im Folgenden wird versucht, innerhalb des sich beständig formierenden Diskurses um Leistung, die *Leistungsunfähigkeit* als ein spezifisches Verhältnis zu ‚Leistungsnormen‘ zu thematisieren. Weniger wird der Leistungsdiskurs damit verabschiedet, als vielmehr auf seine inhärenten Brüche, Möglichkeiten und Widerständigkeiten hin befragt. Um den Potenzialen des Widerständigen nachzugehen, wird in einem nächsten Schritt ausschnitthaft das Verhältnis von Leistung und Leistungsfähigkeit in den Blick genommen.

2. Verhältnis Leistung – Leistungsfähigkeit

Wenn Leistung nicht etwas ist, was aus sich selbst heraus existiert oder unmittelbar beobachtbar ist, sondern in Prozessen der Zuschreibung entsteht, dann bedarf sie einer Form der Darstellung. Sie muss also „möglichst sichtbar inszeniert werden“ (Neckel/Wagner 2014a, S. 16). Das kann nun, wie bereits thematisiert, über den sichtbaren Erfolg am Markt verlaufen oder sich beispielsweise als Zeugnisnote zeigen – so liegt eine sehr bekannte Form der Sichtbarkeits- und Wahrheitserzeugung von Leistung in der Prüfung.⁸ Erbrachte Leistungen zeigen sich hier klassischerweise als ‚Output‘,

6 Zur politischen Arena der Aushandlung von ökonomischer und sozialer Teilhabe kann die Leistungskategorie also v.a. dann werden, „wenn eine Gesellschaft nützliche Beiträge bestimmter Individuen und Gruppen missachtet“ (Neckel 2013, S. 58).

7 Dass eine solche Sichtweise kritisch zu betrachten ist, wird auch durch eine Bemerkung von Schoeck (1988) deutlich: „Hofft aber andererseits nicht ein jeder, es wäre ein leistungsbesessener Perfektionist am Werk, wenn jemand die Düse des Jets wartet, in dem wir sitzen, die Naht näht, unter der unser Blinddarm lag? Oder auch nur den Wasserrohrbruch in unserer Wohnung behebt, unseren Wagen repariert, unsere Tapeten klebt? Es ist naiv und zugleich Zeichen tiefer Verachtung jedes Mitmenschen, wenn man den Teilabschied von Leistungsgesellschaft predigt, aber zugleich annimmt, er finde immer dort und dann nicht statt, wo er uns beträfe“ (ebd., S. 201f.).

8 Foucault beschreibt in „Überwachen und Strafen“, wie das Ritual der Prüfung über die Kombination der „Techniken der überwachenden Hierarchie mit denjenigen der normierenden Sanktion“ und mittels verschiedener Verfahren der Objektivierung über die Indivi-

welcher sich jedoch dafür wiederum auf bestimmte Potenziale des Subjekts beruft, die es zu inszenieren gilt – es geht dann um die *allgemeine Leistungsfähigkeit* des Subjekts, eine Fähigkeit, die unter der Oberfläche des Outputs verborgen scheint und das Output erst als solches hervorzubringen vermag.

Individuelle Leistungsfähigkeit kommt so quasi-retrospektiv in den Blick, als abstrakte Ableitung einer aktuell und sichtbar erbrachten Leistung: Sie ist quasi-retrospektiv, weil sie im Modus einer anzunehmenden Potenzialität verbleibt. Diese Potenzialität, die ja selbst ausschließlich in ihrer Zukünftigkeit operiert, lässt sich nicht durch rückwärts gerichtete Reflexionen in Berufung auf das Vergangene feststellen. Sie bedarf vielmehr einer auf Dauer gestellten Verifizierung durch ein konkretes Tun, welches dann schließlich auch den Kurzschluss – konkrete Performanz repräsentiert stabile Fähigkeit – nahelegt. Leistungsfähigkeit und Leistung sind so als dynamisches Verhältnis der Realisierung oder des Scheiterns einer anzunehmenden Möglichkeit aufeinander verwiesen. Formate des Prüfens, in denen die Potenzialität zur Darstellung gebracht werden kann, „bestimmen die Möglichkeiten eines Subjekts“ (Kaminski 2013, S. 179); sie stellen einerseits seine Möglichkeiten fest und verweisen auf dieser Grundlage andererseits auf sein individuelles zukünftiges Potenzial.⁹ Die Leistung in der Prüfung oder die Zensur auf dem Zeugnis lassen sich dann lesen als Repräsentationen einer ‚unter oder hinter dieser liegenden‘ Leistungsfähigkeit. Die Berufung auf das Leistungsprinzip suggeriert dann eine Differenz zwischen einem ‚Innen‘ (als Leistungsfähigkeit) und einem ‚Außen‘ (als Leistung).

Das Problem dieser Differenzsetzung ist, dass sich Leistung und Leistungsfähigkeit nicht einfach vor- oder nachgängig zueinander verhalten; vielmehr ist von ihrer Gleichursprünglichkeit auszugehen. Die Wechselseitigkeit des Verhältnisses betonen beispielsweise solche Analysen, die Prüfungen als Subjektivierungsmedien verstehen und nach den „Rationalisierungsstrategien“ im Ausweis von Leistungsfähigkeit fragen. So beschreibt Andreas Kaminski die Gleichzeitigkeit der Beziehung als „zirkuläres Begründungsverhältnis“ (ebd., S. 181). Die aktuell erbrachte Leistung verweist, nach Kaminski, auf eine allgemeine Leistungsfähigkeit und andersrum: Die allgemeine Leistungsfähigkeit ermöglicht erst das In-actu-Vollziehen der spezifischen Leistung. Weitere Verwicklungen ergeben sich, wenn in den Blick gebracht wird, dass eine angenommene Potenzialität des

duen eine Ökonomie der Sichtbarkeit legt, mit Hilfe derer „Wissen erhoben und gebildet wird“ und sich somit die Ausübung von Macht und die Formierung des Wissens kreuzen (Foucault 1994, S. 238ff.).

9 Kaminski verdeutlicht das am Beispiel der Intelligenzprüfung: Es geht nicht darum, ob jemand es schafft, die konkret vor sich liegenden Aufgaben zu lösen, sondern darum, inwiefern „die allgemeine Disposition, sich intelligent zu verhalten, gegeben ist“ (Kaminski 2013, S. 179).

Individuums nicht einmal der in der Prüfung performierten Leistung ‚entsprechen‘ muss, um weiterhin als Unterstellung wirksam zu sein: Dies kann beispielsweise dann beobachtet werden, wenn eine Schülerin, die als ‚sehr gute Schülerin‘ gilt, eine ‚schlechte Leistung‘ in der Prüfung erbringt. Diese (aktuell) erbrachte ‚schlechte Leistung‘ wird kaum ihr unterstelltes Potenzial in Abrede stellen, sondern ihr Potenzial erscheint vor dem Hintergrund dieser Unterstellung als „nicht ausgeschöpft (...), als mangelnde Bereitschaft, als Faulheit, als Setzung anderer Prioritäten oder auch als Uninteressiertheit“, wie Alfred Schäfer (2014, S. 70) kürzlich gezeigt hat. Der Bruch, der sich zwischen der unterstellten Leistungsfähigkeit und der aktuell erbrachten Leistung auftut, wird also durch bestimmte Rationalisierungsstrategien bearbeitbar.

Werden solche Begründungsstrategien der Entsprechung oder Differenzsetzung von gezeigter Leistung und angenommener Leistungsfähigkeit in den Blick genommen, wird auch die Berufung auf die *Leistungsunfähigkeit* interessant: Inwiefern die Unfähigkeit, gemessen an spezifischen Normalitätsstandards, nun als dauerhafte Disposition verstanden wird bzw. inwiefern sich nicht doch spezifische Gründe für die ‚Unfähigkeit als Ausnahme‘ finden lassen, bleibt kontingent – oder vielmehr von den Erwägungen bzw. Entscheidungen der an der Situation Beteiligten abhängig. Es handelt sich also um ein kompliziertes Geflecht von Potenzialität, Repräsentation und Wahrheitserzeugung, in dem sogar noch die Potenzialität der Potenzialität befragt werden kann.

Ist es also überhaupt denkbar, sich dem umfassenden Zugriff einer so in den Blick genommenen Potenzialität zu entziehen? Verhält es sich möglicherweise so, dass den gegenwärtigen Formierungen des ‚Willens zur Leistung‘ kaum etwas entgegen zu setzen ist (vgl. Einleitung i.d.B.)? Gerade in der Logik der Aktivierung und Mobilisierung, welche die permanente Arbeit am Selbst anstachelt, zeigt sich auch, dass selbst das Scheitern als Antriebsmotor gelten kann oder im Sinne eines ‚Noch-Nicht‘ umgedeutet wird und damit zur neuerlichen Leistungsbereitschaft aufruft. So zeigt van Dyk, „dass die Abweichung zur Norm, die Kritik zur Lernhilfe oder Widerstand zum Innovationsgenerator werden kann“ und es deshalb notwendig scheint, „anhand konkreter Praktiken realer Akteure auszuloten, unter welchen Bedingungen genau dies nicht geschieht“ (van Dyk 2010, S. 51). Es geht also darum, verschiedene Handlungs- oder Möglichkeitsräume abzuwägen, in denen gängige Spielregeln infrage gestellt werden.¹⁰

Ausgehend von diesen Thematisierungslinien wird es im Folgenden also nicht Ziel sein, den Diskurs über Leistung zu verabschieden, um so nach dem Widerstand außerhalb von Machtverhältnissen zu suchen, son-

10 Das ist eine besonders virulente Frage vor dem Hintergrund, dass das Subjekt, das zur Infragestellung der Normen intelligibler Positionierung aufgefordert ist, um Subjekt zu sein, selbst durch und innerhalb jener Normen der Anerkennbarkeit konstituiert wird, die es infrage stellt.

dem zu erörtern, wie innerhalb des Leistungsprinzips Potenziale des Widerständigen denkbar werden. Statt also einerseits dem Fatalismus zu verfallen oder andererseits das Widerständige in der allgemeinen Diffusität eines Andersseins zu suchen, lassen sich demgegenüber mögliche Widerstandspraktiken vielmehr vor dem Hintergrund eines konkreten Antwortens auf Anrufungen im Sinne des ‚Willens zur Leistung‘ analysieren.¹¹

Im Folgenden wird das Sich-dumm-Stellen als *spezifische Weise der Inszenierung von Leistungsunfähigkeit* gefasst. Es wird danach gefragt, inwiefern diese als Praktik begriffen werden kann, in welcher sich Subjekte von Leistungserfordernissen distanzieren und sie damit in deren Geltung für sich begrenzen.

In der Erziehungswissenschaft gibt es bislang kaum Beiträge zur Leistungsverweigerung, schon gar nicht im Sinne einer Distanzierungsmöglichkeit von normativen Leistungserfordernissen. Inhaltliche Familienzugehörigkeiten zur hier eingenommenen Perspektive lassen sich zwar in den v.a. auch bildungstheoretischen Auseinandersetzungen zur „Ironie in der Pädagogik“ (Aßmann/ Krüger 2011; vgl. auch Aßmann 2008; Krüger 2011) ausfindig machen und auch in der Thematisierung des von Roland Reichenbach (2001) beschriebenen dilettantischen und sich vor sich selbst täuschenden Subjekts, doch ihre mögliche Relevanz für pädagogische Diskussionen ist kaum ausgelotet.¹²

3. Sich-dumm-Stellen: Drei Beispiele

Im Folgenden sollen drei unterschiedliche Perspektiven auf das Dumm-Stellen entwickelt werden, um der Frage nachzugehen, inwiefern es eine *Unterbrechung* der aktivierungslogischen Anstachelung des Selbst ermöglichen könnte. Widerstand kommt so nicht als radikaler Bruch mit der Leistungsnorm in den Blick. Vielmehr stellt sich die Frage danach, inwiefern das Dumm-Stellen als Möglichkeit gelten kann, dem oben ausbuchstabierten Potenzialitätsgedanken in Bezug auf die Leistungsfähigkeit ein Stück weit subversiv zu begegnen, indem es auf die letztliche Unbestimmbarkeit des Subjekts und seines Potenzials verweist.

11 Mit einer solchen Perspektive wird davon ausgegangen, dass Macht nur „in actu“ existiert (Foucault 1994, S. 254) und sich „von unzähligen Punkten aus und im Spiel ungleicher und beweglicher Beziehungen vollzieht“ (Foucault 1983, S. 94). Insofern ließe sich auch das Widerständige folglich nur historisierend und konkret analysieren. Weder gibt es „den einen Ort der großen Weigerung“ (ebd., 96), noch reagiert das widerständige Subjekt „auf die abstrakte Tatsache der Unterwerfung durch eine beliebige Regierung“ (Rieger-Ladich 2004, S. 213). Wenn demgegenüber das Subjekt widerständig gegen eine konkrete Form der Unterwerfung und ein bestimmtes Regime“ (ebd., kursiv i.O.) handelt, dann muss auch eine Analyse widerständiger Momente im Konkreten operieren und verbleibt so im Modus des anekdotischen (vgl. Bröckling 2007, S. 288).

12 Alex Aßmann hat kürzlich auf den systematischen Zusammenhang von Bildung, Dummheit und Ironie verwiesen und durchkreuzt mit der These, dass Bildung erst die Kultivierung von Dummheit und Ironie ermögliche, den allzu schnellen Vorwurf des Despektierlichen in der Rede um die Dummheit (vgl. Aßmann 2014, [11]).

3.1 Sich-dumm-Stellen als Arbeitsumgehungsstrategie

Beginnen möchte ich mit Überlegungen, die an den Schwankroman über die Geschichte der Schildbürger anschließen, der Ende des 16. Jahrhunderts zunehmend Bekanntheit erlangte: Die Schildbürger, die gemeinhin als wenig klug galten, waren ursprünglich für ihre Weisheit bekannt und wurden vielfach um ihren klugen Rat gebeten. Aus diesem Grunde mussten die Männer Schildas oft verreisen und bei fürstlichen Höfen als Ratgeber auftreten, sodass bald niemand mehr von ihnen zu Hause war und daher deren Frauen alle Arbeiten „den Feldbau, das Vieh und Anderes, daß sonst einem Manne zusteht“ (Marbach 1838, S. 12) erledigen mussten. Das gelang ihnen aber nicht so gut wie den Männern zuvor, weshalb die Einwohner_innen durch ihre Wohltaten selbst zu Schaden kamen. Aus diesem Grunde schrieben die besorgten Ehefrauen Briefe überall dorthin, wo es ihre Männer hingezogen hatte, um sie „heim zu mahnen“ (ebd., S. 15).

Nachdem diese zurückgekehrt waren, berieten sich alle gemeinsam, wie man künftig mit diesem Umstand umgehen solle, weil sie, aufgrund ihres Rufes weise zu sein, immer wieder um Rat gebeten würden. Nach vielen Vorschlägen formuliert ein alter Schildbürger die Idee

„heraus zu stellen, daß, so wie die Weisheit sie bisher beschädigt, Gegentheils die Thorheit oder Narrheit sie beschirmen würde, wider die, so sie bis dahin von Hause abgefordert hätten. Wie man sie zuvor ihrer Weisheit halber abgefordert hätte; also würde man sie der Thorheit wegen daheim lassen“ (ebd., S. 20).

Die Schildbürger versuchen sich ihrer Aufgabe als Ratgeber, die sie nicht mehr übernehmen wollen, so zu entledigen, dass sie ihr die Grundlage nehmen: Sie verbergen ihre Weisheit und inszenieren im Gegensatz dazu ihre Torheit, weil diese sie vor Anfragen bewahren würde. Zu den bekannten Streichen der Schildbürger kommt es also, weil sie sich ihren neuen Ruf erarbeiten und eben ihre Narrheit zur Schau stellen müssen: „was einem Jeden Närrisches zu Sinn käme, das sollte er thun“ (ebd.). Ausgehend von dieser Figur einer „Arbeitsumgehungsstrategie“ sollen nun v.a. zwei Punkte angesprochen werden: a) der Inszenierungscharakter der Praktik und b) die Anerkennungsbedingungen, die der Rekurs auf Leistung im folgenden Beispiel mit sich führt.

a) Das Dumm-Stellen ist im Falle der Schildbürger ein So-Tun-als-ob, d.h. eine Art der Täuschung. Auch in Ratgeberbüchern, beispielsweise zu den „alltäglichen Spielchen im Büro“ (Dehner 2001) wird diese Darstellung dessen, was eigentlich ganz anders ist, eingesetzt, z.B. im Fall des „Blöd-Spielers“: „Ist er tatsächlich blöd? Im Gegenteil! Blöd-Spieler sind fast immer hoch intelligente Leute“ (ebd., S. 67). Wenn sie endlich ihr Spiel aufgeben würden und ihre Intelligenz zeigten, käme es daher, nach Dehner, zur „Leistungsexplosion“ (ebd., S. 72).

Was sich hier zeigt, ist eine postulierte Differenz zwischen dem, was dargestellt wird, und dem, was sich hinter dieser Darstellung verbirgt. Die

Differenz zwischen einem Innen und Außen der Leistungskategorie, die vorhin bereits thematisiert worden ist, kehrt hier also als Differenz von Schein und Sein wieder. Auch hier lässt sich auf die komplexe Verwickeltheit dieses Verhältnisses hinweisen: Statt die ‚Blöðheit‘ als Täuschung im Sinne einer Lüge zu verstehen,¹³ kann gezeigt werden, dass in dieser Darstellung von Torheit eine Differenz eingezogen wird, die auf eine andere Spielart des Selbst verweist, welche im gleichen Zug als ‚ihr Anderes‘ mit-inszeniert wird. Damit wird aus der Inszenierung von Dummheit das Spiel eines letztlich unbestimmbaren Subjekts, indem sowohl die Torheit als auch das so in den Blick Kommende und ‚ihm zugrunde Liegende‘ inszeniert wird, ohne dass es doch eindeutig bestimmbar wäre. Ein authentisches Selbst wird im gleichen Moment wie das Sich-dumm-stellende Selbst erzeugt und bleibt damit notwendigerweise als Frage offen.

Im Rekurs auf das Verhältnis von Leistungsfähigkeit und Leistung kann mit dem Beispiel gezeigt werden, dass in einer ähnlichen Weise auf ein Potenzial des Subjekts Bezug genommen wird: Hinter dem Ergebnis, also hinter dem Dumm-Spiel, wird etwas angenommen, was beispielsweise intelligent ist:

„Mit der Dummheit lässt man sich nicht ein, ohne zu mogeln. Selbst wenn wir uns in gutmütiger Bescheidenheit darein fügen, den Dummen zu spielen, bleibt der Verdacht bestehen, daß der Trumpf im Ärmel steckt und wir uns für besonders klug halten“ (Glucksmann 1985, S. 30).¹⁴

Im eben erwähnten Ratgeberbuch wird demgemäß darauf hingewiesen, dass der Kollege ‚eigentlich‘ klug sei, aber von seiner Fähigkeit keinen Gebrauch mache. Dehner weist darauf hin, dass sich das Verhalten als eine Umgehungsstrategie beschreiben ließe und zwar für „Aufgaben, die man nicht übernehmen möchte“ (Dehner 2001, S. 158). Das Dumm-Stellen wird in diesem Sinne zu einer Strategie, um bestimmte unliebsame Aufgaben loszuwerden oder an andere zu delegieren.

b) Ausgehend von der Frage nach den Anerkennungsbedingungen,¹⁵ der Relationalität oder Fragilität von Leistung kann auch das spezifische

13 Wenn Reichenbach (2001, S. 427ff.) davon spricht, dass sich das Selbst vor sich selbst täuscht, dann ist die Täuschung konstitutives Moment von Selbst- und Anderenverhältnissen. Es ist dann eben kein authentischer Selbstbezug möglich, sondern dieser bleibt selbst auf die Inszenierung verwiesen.

14 Ein Schilbbürger argumentiert entsprechend, sie hätten gerade wegen ihrer Weisheit ein besonderes Geschick dafür, dumm zu spielen: „Denn man spreche ja gemeintlich: wenn es darum zu thun sei, daß einer einen Narren spielen solle, etwa in einer Komödie, so sei keiner tauglicher es zu thun, als eben der Weiseste und Geschickteste“ (Marbach 1838, S. 20).

15 Hier schließen sich Fragen danach an, wann und unter welchen Umständen eine Leistung als Leistung erkannt und anerkannt wird und in welcher Weise, unter welchen regulierenden Praktiken Führungsverhältnisse dahingehend gestiftet werden, dass nicht nur anerkannte Subjektpositionen etabliert und bezogen werden können, sondern sich auch die

Arrangement in den Blick genommen werden, vor dessen Hintergrund das Dumm-Stellen operiert: Der Büroalltag ist an bestimmte Formen von Sozialität gebunden, in denen nicht nur jede_r spezifische Aufgaben erledigen muss und sich in einer bestimmten Weise ‚führen‘ muss, um ein funktionierendes Mitglied zu sein. Zudem muss, mit Dehners Worten, um die ‚Spielchen‘ der Angestellten gewusst werden bzw. wie damit umzugehen ist.

So wird also eine Differenz aufgemacht zwischen jenen, die *mit-spielen* und die spezifischen büroalltäglichen Anerkennungsbedingungen der Leistung affirmieren und jenen, die *dumm-spielen* und diese damit möglicherweise infrage stellen. Die Dumm-Spieler_innen stehen, nach Dehner, allerdings in der Gefahr des sogenannten „Bumerang-Effekts“:

„Wer sich konsequent dumm stellt, bringt es im Leben nicht weit (...); je öfter er das tut, desto schneller wird er von Kollegen überholt, die nicht unbedingt kompetenter in der Sache sind“ (ebd., S. 158f.).

Als problematisch ausgewiesen wird das Querstellen zu Leistungsnormen also erstens, wenn es als Dumm-Stellen erkannt wird und also die Inszenierung scheitert: Als ‚Arbeitsumgehungsstrategie‘ entlarvt, wird es zum ‚Spielchen‘ eines ‚eigentlich‘ intelligenten Subjekts im Sinne einer problematischen oder gar illegitimen Enthaltung oder Verweigerung von Leistung. Zweitens kann es in eine Art ‚self-fulfilling prophecy‘¹⁶ umschlagen und damit eine erkennbare Position innerhalb des Büroalltags verunmöglichen.

3.2 Sich-dumm-Stellen als erfolgversprechendes Handeln

In ihrem Text „Playing stupid, caring for users, and putting on a good show: Feminist acts in usability study work“ untersucht Nalini P. Kotamraju (2011), qua Autoethnografie, welche Bedeutsamkeit Gender in der „usability work“ hat.¹⁷ Kotamraju betrachtet dabei drei Verhaltensweisen, nämlich a) sich dumm stellen, b) sich um die Belange der Nutzer_innen kümmern und zum dritten c) eine gute Show abliefern. Diese Verhaltensweisen würden Frauen in der usability work öfter nutzen als Männer (ebd., S. 339). Sie erläutert, die Beschäftigung im Feld der usability work sei „one of the few occupations in the information technology industry in which both genders are equally or somewhat equally represented“ (ebd., S. 441) – unter anderem deshalb, weil hier im Allgemeinen kein Abschluss in „computer sci-

Anerkennungsbedingungen selbst dynamisieren. Andernorts sind diese Fragen unter der Brille eines „Sogs der Normalisierung“ diskutiert worden (Schröder/Wrana 2015, S. 21).

16 Auch in der Geschichte der Schilbbürger wird das thematisch: Der Gefahr ein Narr zu bleiben entgehen nur diejenigen, welche die Kunst des Narrenspiels beherrschen (vgl. Marbach 1838, S. 20).

17 Eine kurze Definition von ‚usability‘ bietet der ISO-Standard 9241-11: Usability meint „the extent to which a product can be used by specified users to achieve specified goals with effectiveness, efficiency, and satisfaction in a specified context of use“ (Kotamraju, S. 441).

ence or engineering“ (ebd.) notwendig sei. Frauen hätten aber nicht nur deshalb gute Chancen im Erwerb und in der Ausführung des Jobs, sondern auch, weil der Fokus v.a. auf bestimmten ‚social skills‘ liegt, welche typischerweise als weibliche verstanden werden – insbesondere die drei o.g. genannten Verhaltensweisen.

Im Folgenden kann aufgrund der gebotenen Kürze weder darauf eingegangen werden, wie sich diese Praktiken konkret ausgestalten, noch soll die im Text diskutierte Frage aufgenommen werden, ob diese Verhaltensweisen zu Genderstereotypisierungen beitragen oder diese konterkarieren. Vielmehr wird der Blick darauf gelenkt, wie das Dumm-Stellen hier als Strategie genutzt wird, um bestimmte Ziele zu erreichen.

Die Autorin beschreibt einen usability-Test mit einem Mann, der die Protokollfragen, die sie ihm stellte, nur sehr knapp beantwortete und sie feststellte, dass sie mit seinen kurzen Antworten die notwendigen Daten nicht bekommen würde. Um ausführlichere Antworten zu bekommen, entschied sie sich, vom Protokoll abzuweichen („which had tested well in the pilot session“, ebd., S. 442) und sich stattdessen dumm zu stellen. Während sie also so tat, als wüsste sie rein gar nichts über das Programmieren und dergleichen, wandelte sich die Situation wie folgt:

„The participant immediately began to lecture me in monologic bursts about the development process he used, its ideal type, how IDEs should be designed, how the feature being tested would address his needs, and how the feature should ideally be implemented. I played stupid for the remainder of the study, which was a resounding success, yielding a wealth of useful data for the team“ (ebd.).

Kotamraju beschreibt ihr Dumm-Stellen damit als Strategie, um bessere Ergebnisse zu erzielen: „Playing stupid or feigned ignorance refers to pretending to know or understand less than one does in order to achieve some ulterior goals“ (ebd.). Sie tut so, als ob: Sie gibt vor, zumindest weniger zu verstehen, als sie in Wirklichkeit tut, um ihr Ziel zu erreichen. Das Dumm-Stellen führt sie zu dem Ergebnis, das sie wollte.

Man könnte nun sagen, dass sie einen ‚Willen zur Leistung‘ zeigt, und sogar sehr kreativ, gewissermaßen unternehmerisch mit ihrer Aufgabe umgeht, indem sie Strategien entwickelt, um erfolgreich zu sein. Der Versuch, die Antworten des users über das getestete Datenerhebungsinstrument und die Protokollfragen hervorzulocken scheitert, sie muss sich als Versuchsleiterin in einer anderen Weise dem Problem nähern und schafft dies über das Sich-Bedienen am Stereotyp einer weiblichen Unwissenheit gegenüber technischen bzw. technologischen Verfahrensweisen.

Dem folgend ließe sich feststellen, dass sich jenes Handeln im Unterschied zum vorausgehenden Büro-Beispiel als strategisch ‚richtiges Handeln‘ in ihrem Handlungsfeld erweist, weil es als erfolgreiches ausgewiesen wird. Da sie schlussendlich ein gelungenes Interview-Ergebnis vorweisen kann und damit die Anforderungen, bestimmte Leistungen zu erzielen, af-

fiziert, ‚scheitert‘ die Orientierung an Leistungsnormen zwar insofern, als es ihr nicht gelingt, dieses Resultat über das Zur-Schau-Stellen ihrer Leistungsfähigkeit zu erreichen. Aber der Mobilisierungscharakter einer Aufforderung zur Leistung wird deutlich in seiner Möglichkeit, auch das Scheitern produktiv zu machen – aus dem Scheitern heraus entwickelt sie neue Strategien erfolgreich zu sein. In der Weise erfolgt die Anerkennung von Leistungsnormen über den Umweg ihrer Negation, nämlich als Inszenierung von *Leistungsunfähigkeit*.

An der Stelle kann die oben genannte Unterscheidung von Leistung und Erfolg erneut beansprucht werden: Die Protagonistin inszeniert sich als leistungsunfähig, um erfolgreich zu sein und ihre Ergebnisse zu erhalten. Die Leistung ist dann eben nicht gleichzusetzen mit dem erzielten Erfolg, sie besteht hier vielmehr darin, erfolgversprechende Strategien wählen zu können, wie u.a. das Dumm-Stellen. Das Problem der Gerechtigkeit, welches Neckel (2013) thematisiert, zeigt sich vor dem Hintergrund von Fragen nach möglichen Gender-Stereotypisierungen indes auf eine andere Weise. Schließlich bleibt festzuhalten, dass die Protagonistin ihr Leistungspotenzial gewissermaßen verstecken muss, oder es vielmehr in einer anderen Weise mobilisieren muss, um erfolgreich zu sein – nämlich durch die Inszenierung von Unfähigkeit.

3.3 Sich-dumm-Stellen als Unterlassung

Daniela Katzenberger, eine v.a. aus Fernseh-Reality-Formaten beim Sender VOX bekannte deutsche Schauspielerin, hat im Jahr 2011 ihre Autobiografie „Sei schlau, stell dich dumm“ auf den deutschen Buchmarkt gebracht, die alsbald auf Platz 1 der Spiegel-Taschenbuch-Bestseller-Liste landete. Das Buch spielt an verschiedenen Stellen deutlich mit der schon erwähnten Differenz von Inszenierung/Authentizität und der Potenzialität von Leistung: „Außen Blondie, innen Einstein“ formuliert sie im Buch diesen Zusammenhang (Katzenberger 2011, S. 17).

Die mediale Inszenierung Daniela Katzenbergers stellt sowohl Zuschauer_innen als auch kritische Rezipient_innen ihres Tuns immer wieder vor die Frage, inwiefern ihr Handeln nun inszeniert oder ‚ehrlich‘ sei, inwiefern sie also nur ‚dumm spielt‘. Das ist auch interessant vor dem Hintergrund ihrer Publikumswirksamkeit, weil sie einerseits als ‚echt‘ von ihren Zuschauer_innen wahrgenommen wird, diese aber andererseits glauben, dass sie in den Situationen, die für sie ungünstig ausfallen, nur ‚dumm spielt‘. Gäbler (2012) nennt das den „doppelte[n] Katzenberger-Effekt“:

„Bei diesen Fans nun kommt es zu einer der Inszenierung fast bedingungslos folgenden paradoxen Rezeption: Sie glauben nicht, dass Daniela Katzenberger etwas vorspiele oder in der Lage sei, sich zu verstellen. Nur das Dumme nehmen sie ihr nicht ab. In Wirklichkeit sei sie viel raffinierter und schlauer. Dazu gehöre es eben, sich gelegentlich dumm zu stellen“ (ebd., S. 85f.).

In ihrem Buch gibt sie darauf in gewisser Weise eine Antwort, wenn sie einen ihrer Produzenten zitiert, der sie als „bauernschlau“ bezeichnet (Katzenberger 2011, S. 198).¹⁸ Diese Form der Selbstbeschreibung deutet Daniela Katzenberger nun folgendermaßen:

„Wenn ich beim Dreh oder anderen Auftritten müde bin und keinen Bock mehr habe, dann stelle ich mich einfach dumm. Sei schlau, stell dich dumm, das ist eine meiner leichtesten Übungen. Bei mir ist grundsätzlich keiner überrascht, wenn ich blöde Fragen stelle und was nicht kapiere. Der Trick funktioniert immer – und ich habe meine Ruhe. Andere schlau sein lassen, das kann ich wirklich nur wärmstens empfehlen. Irgendein sehr kluger Mensch soll mal gesagt haben: Der Vorteil der Klugheit besteht darin, dass man sich dumm stellen kann. Das Gegenteil ist schon schwieriger. Musste ich sehr, sehr lange drüber nachdenken, aber kann nun sagen: Recht hat er!“ (ebd., S. 137f.).

Interessant scheint hieran, wie sie sich selbst als Person darstellt, die sich im Sinne des Mottos „sei schlau, stell dich dumm“ zu inszenieren in der Lage ist. – Gleichzeitig konterkariert sie aber ihr Statement mit dem Nachtrag „Musste ich sehr, sehr lange drüber nachdenken“, was in gewisser Weise nun doch wieder ihre inszenierte Dummheit affirmiert. Es scheint, als würde sie in der Erzählung durch die Art des Erzählens ihre Strategie inszenieren: Sie bestätigt und durchkreuzt ihre Aussage zugleich. Man könnte vielleicht sagen, dass hier ein Kreuzungspunkt beschrieben ist, an dem sich Inszenierung und Inszeniertes treffen.

Das Dumm-Stellen in diesem Beispiel ließe sich nun in mindestens zwei Hinsichten ausbuchstabieren. a) Zum einen könnte mit Bezug auf die Anerkennungsbedingungen von Leistung gesagt werden, dass es sich hier natürlich um eine andere Situation handelt als bspw. die im Büro, und ihre Leistung bzw. ihr Erfolg nicht denselben Anerkennungsbedingungen wie denen des Büroalltags folgt. Die Figur Daniela Katzenberger lebt von der medialen Präsenz, von der Außeralltäglichkeit ihres Verhaltens. Man könnte danach fragen, ob Daniela Katzenberger nicht genau wegen ihres (medialen) Erfolgs überhaupt erst die Möglichkeit hat, sich in dieser Weise inszenieren zu können, ob sie sich vielleicht sogar ‚alles Mögliche‘ leisten kann, was unter anderen Bedingungen überhaupt nicht denkbar wäre.

Vor dem Hintergrund der medialen Präsenz oder ihrer Beliebtheit kann sie es sich leisten, ‚keinen Bock‘ zu haben und damit z.B. andere für sich

18 Die Unterstellung einer Art Verfügungsgeste über die eigene Inszenierung könnte nun mit Wirth auch als Form der Selbstironie gelesen werden, mit Hilfe derer den Verfügungsgesten anderer entgegengetreten werden könne: „Wer sich selbst ‚komisiert‘, wer sich selbst zum Dummen erklärt, der unterläuft mit einer souveränen Geste alle Strategien der Komisierung durch andere. Dergestalt beugt Selbstironie dem drohenden Notstand eines Gesichtsverlustes vor. Mehr noch: Mit Hilfe dieser Strategie ist es möglich, die eigene Dummheit vorzuführen und gleichzeitig unter Kontrolle zu halten“ (Wirth 2010, S. 186). Daniela Katzenberger kommt in ihrem Buch immer wieder den Stereotypen, auf die sie reduziert werden könnte, zuvor, und geht selbstironisierend damit um – häufig in Bezug auf die Verschränkung ihres Aussehens mit ihrem Leistungsvermögen. Um nur ein Beispiel eines solchen Stereotype-Vorgreifens zu nennen: „Das schönste Kompliment ist, wenn jemand zu mir sagt: ‚Du bist nicht so, wie du aussiehst‘“ (Katzenberger 2011, S. 14).

arbeiten zu lassen und muss dabei nicht, wie im Bürobeispiel, um ihren Job fürchten. In der Weise kommentiert Gäbler den Erfolg von Daniela Katzenberger, welcher eben in seiner Lesart nicht auf ihre Leistungen zurückzuführen sei, sondern vielmehr auf clevere (Selbst-)Vermarktungsstrategien: Bei ihr zeige sich eine

„völlige Entkoppelung von Ruhm und Können (...). Sie kann nicht singen, veröffentlichte aber am 20. August 2010 eine Single. Sie kann nicht einmal ein Spiegelei braten, eröffnete aber ein Café auf Mallorca. Ganz offensiv verfügt sie über keinerlei Fähigkeiten oder erarbeitete Qualifikationen“ (Gäbler 2012, S. 66).

b) In einer zweiten Lesart ist mit der Metapher der Bauernschläue ein interessantes Motiv in Bezug auf das Dumm-Stellen angesprochen: James Scott analysierte in den 1980er Jahren die Möglichkeiten des Widerstandes von Bauern und kennzeichnete solche alltäglichen kleinen, oftmals symbolischen Akte als „Weapons of the weak“. Er nennt diese „the ordinary weapons of relatively powerless groups: foot dragging, dissimulation, desertion, false compliance, pilfering, feigned ignorance, slander, arson, sabotage, and so forth“ (Scott 1985, S. 29). Es sind daher v.a. solche kleinen Gesten, wie einen Gruß nicht zu erwidern, die zu den „Weapons of the weak“ gehören. Auch Kotamraju im letzten Beispiel bezeichnet das Dumm-Stellen als ein solches Kampfmittel,¹⁹ welches sich auch als Form der Selbsthilfe verstehen ließe (vgl. ebd.).

Worin besteht nun dieses Kampfmittel? Den Beispielen folgend wäre es als eine Form der Unterlassung lesbar und zwar – ausgehend von einer spezifischen Form der Inszenierung von Unfähigkeit – als ein Einspruch zu bestimmten Leistungsanrufungen oder Optimierungsimperativen.²⁰

Das heißt, erst im Lichte von Leistungsnormen und von bestimmten Erwartungen an das Subjekt, die damit einhergehen, kann die Unterlassung – nämlich als Weigerung – zum widerständigen Verhalten werden, indem sie vor dem Hintergrund möglicher erwartbarer Handlungen als ein anderes Handeln ‚erkennbar‘ wird.

Insofern Anstrengungsbereitschaft oder auch andere unternehmerische Tugenden wie Mobilisierung, Flexibilisierung, Optimierung, Steigerungslogiken etc. als ‚Normen‘ in den Blick kommen und Stillstand den *worst case* des unternehmerischen Handelns darstellt (vgl. Bröckling 2007, S. 72), kann genau jener Stillstand, den die Unterlassung mit sich bringt, als Bruch mit den Erwartungen im Sinne eines ‚erkennbar unangepassten‘ Verhaltens aufgefasst werden. Sich-dumm-Stellen aus dem Grund heraus, ‚keinen

19 Mit Silke van Dyk können diese Praktiken auch als Strategien eines „Alltagsanarchismus“ (2010, S. 50) aufgefasst werden.

20 Hierbei liegt die Betonung auf dem „strikt relationalen Charakter“ (Foucault 1983, S. 96) der Unterlassungshandlung, die auf ein Gegenüber angewiesen ist, denn „[i]rgendwie ‚unterlasse‘ ich es täglich, stündlich, minütlich (...) meinen Beruf zu wechseln oder meinem Nachbarn den häufigen Nachtlärm vorzuhalten“ (Geser 2012, S. 2).

Bock mehr zu haben', wie es Daniela Katzenberger verkündete, ist damit ganz ähnlich wie das Verhalten der Schildbürger, die nicht mehr zu den Fürsten gehen wollten: In Form der Weigerung oder Unterlassung bricht das Verhalten mit dem erwarteten Verhalten und erzwingt eine Unterbrechung, also einen Bruch mit der Logik der Aktivierung.

Mit Graefe (2010) könnte nun gesagt werden, dass sich hier ein ‚eigen-sinniges‘ Verhältnis zur Leistungs-Anrufung herauskristallisiert, nämlich weil die Art der Umwendung in der Anrufung nicht mit der Form der Adressierung kompatibel scheint – oder sie gar als Zurückweisung oder Weigerung, sich in erwarteter Weise umzuwenden, gelesen werden könnte.

Dass sich dieses Verhalten nicht außerhalb von Machtverhältnissen verstehen lässt, wird sichtbar, weil es der Unterwerfung bedarf, in der sich das Subjekt z.B. als ‚Leistungs-subjekt‘ anrufen lässt, um sich als ein anderes umwenden zu können, den Ruf zu überhören oder um eben ‚darauf [zu] beharren, auf diese Weise gar nicht angesprochen zu sein‘ (Butler 2001, S. 92). So wird trotzdem ein ‚Leistungs-subjekt‘ konstituiert,²¹ aber vielleicht eines, das sich in seiner Unterwerfung zur Unterwerfung anders verhält, zum Beispiel indem es einen Stillstand zu erwirken versucht, statt andere, kreativere Wege zu finden, vorwärts zu kommen.

Daneben könnte eine weitere Lesart stark gemacht werden, die weniger das handelnde oder sich handlungs(un)fähig machende Subjekt in den Vordergrund rückt als vielmehr auf die Unbestimmtheit des Handelns verweist. Bröckling beschreibt das Gegenüber des „smarten Selbstoptimierers“ als

„das unzulängliche Individuum. Wo Aktivität gefordert ist, ist es antriebslos; wo Kreativität verlangt wird, fällt ihm nichts ein (...) – Es ist das klinische Bild der Depression, in dem das Anforderungsprofil des unternehmerischen Selbst als Negativfolie wiederkehrt“ (Bröckling 2007, S. 290).

Im Unterschied zum erschöpften Selbst, kann der ‚Blöd-Spieler‘ durch die Inszenierung seiner Unfähigkeit ein unzulängliches Individuum abgeben, ohne dass sich dieses Verhalten sogleich in die Ebene des Pathologischen verschieben ließe. Sein Nichtstun ist eines, welches vor dem Horizont der Leistungs- und Optimierungsimperative weder krank- noch wahnhaft ist, sondern als ‚dummes‘ mit *Formen der Unbestimmtheit* spielt, die als Überschuss der Logik der Handlungsfähigkeit im Sinne einer Unverfügbarkeit beschrieben werden könnten. So bspw. im Verhältnis zum Wissen: Die Frage nach der Dummheit lässt sich nicht befriedigend beantworten, wenn sie als negative Grenze des Wissens bestimmt wird. Vielmehr beruhe sie auf dem Fehlen eines Verhältnisses zum Wissen (vgl. Ronell 2002, S. 5). Im ausbleibenden Verhältnis zum Wissen oder in der kontingenten Relation

21 Weder ist jegliche zurückgewiesene, verweigerte oder eigensinnige Umwendung gleich widerständiges Verhalten noch bedarf es zur Konstituierung des Subjekts zwangsläufig dessen Umwendung (vgl. Butler 2006, S. 55f.).

von Subjekt und Wissen, und wohl auch in Bezug auf die Unbestimmtheit des Wissens selbst, werden die Brüche beschreibbar, an denen sich widerständige Praktiken formieren können.

Wenn das Verhältnis zu Leistungsnormen im Dumm-Stellen an Formen der Unbestimmtheit geknüpft ist, dann scheint es genau deshalb wenig bearbeitbar, domestizierbar oder aktivierbar, weil es zugleich als Verweigerung des Mitspielens („kein Bock“) wie auch als anders spielen („Bürospielchen“) ausgedeutet werden kann, da es gewissermaßen unkenntlich wird. Jenes „Unkenntlichwerden“ gewinnt dann „eine eigene Qualität“ (Pongratz 2010, S. 165); denn beim Dumm-Stellen scheint nicht nur völlig unklar, ob es sich um ein ‚authentisches‘ oder um ein ‚vorgetäushtes‘ Verhalten handele, sondern auch, unter Rückgriff auf welche Strategien ein solches Subjekt wieder zur Handlungsfähigkeit gebracht werden könnte. Es ist dann die Potenzialität dieser Praxis, die den Zugriff auf sie im Modus des Unkenntlichen hält.

4. Schluss – Zusammenfassung und Problematisierungen

Nachdem nun drei unterschiedliche Arten des Dumm-Stellens betrachtet worden sind und sie in ihren je ganz unterschiedlichen Facetten im Spektrum von Leistung, Erfolg und der möglichen Unterbrechung von Aktivierungslogiken in den Blick kamen, sollen am Ende noch einmal verschiedene Dimensionen, die sich mit ihnen verbinden, herausgestellt werden.

1) Erstens wurde sichtbar, dass das Dumm-Stellen in je spezifische Machtverhältnisse verwoben ist, was sich bspw. daran zeigen lässt, dass die Infragestellung von Leistungsnormen mit der Unterwerfung unter diese Leistungsnormen verbunden ist und damit Widerstand nicht außerhalb der produktiven Machtverhältnisse denkbar wird. Homer Simpsons Geste als Affront zu lesen macht nur Sinn, insofern damit eine Grenzüberschreitung markiert ist, die auf die Aktivierungslogik der Leistung verweist und also indem er (sich) als Subjekt im Sog der Leistungsanrufung positioniert (wird), d.h. den Ort bezieht, von dem aus diese Position zurückgewiesen werden kann.

Dumm-Stellen ist zudem mit den Anerkennungsbedingungen von Leistung im jeweiligen Handlungsfeld verknüpft. So konnte mit dem Büro-Beispiel gezeigt werden, dass das Dumm-Stellen zwar eine mögliche Positionierung innerhalb von Leistungsnormen darstellt, aber die Konsequenz aus dem Verhalten nicht nur als Unterbrechung gelesen werden kann, sondern auch die Gefahr des Umschlagpunktes in sich birgt. Das Katzenberger-Beispiel zeigt eindrücklich, dass sich nicht jeder leisten kann, ‚keinen Bock mehr zu haben‘.

2) Zweitens wurde an anderer Stelle das Dumm-Stellen als kreatives unternehmerisches Handeln thematisch bspw. als zielführendes und erfolgversprechendes Handeln in der Interviewsituation, und es wurde auf die Differenz von Leistung und Erfolg hingewiesen. Das Dumm-Stellen zeigt

sich hier im Sinne einer Affirmation von Leistungsnormen, obwohl oder gerade weil diese den Umweg der Inszenierung einer Unfähigkeit nahm. Hier kann zudem darauf verwiesen werden, dass in allen drei Beispielen immer wieder auf das Gelingen oder das Scheitern der Inszenierung verwiesen und das Dumm-Stellen als ‚Strategie‘ in den Blick genommen wird.

An dieser Stelle soll daher auf zweierlei verwiesen werden: Einerseits auf die Frage nach der Glaubhaftigkeit der Inszenierung und andererseits auf die Frage nach dem strategischen Einsatz des Dumm-Stellens. Die Glaubhaftigkeit ließe sich in den Beispielen als eine Art Authentifizierung des Performierten darstellen. Auch wenn das eigene Potenzial in einer aktuellen Situation nicht gezeigt wird oder gezeigt werden kann, führt dies noch lange nicht dazu, dass es nicht trotzdem unterstellt wird. Nun macht Katzenberger im Zitat einen Verweis auf die Glaubhaftigkeit der Inszenierung: Grundsätzlich sei niemand überrascht, wenn sie „blöde Fragen stelle und was nicht kapiere“ (Katzenberger 2011, S. 137). Auch in den Ausführungen zur Strategie von Kotamraju (2011) konnte gezeigt werden, dass sie die Glaubhaftigkeit ihrer Inszenierung als Grund für ihren Erfolg anführt: Als Frau wurde ihr unterstellt, sie hätte nur wenig technische Kenntnisse, weshalb ihr bereitwillig alles erklärt worden sei. Die Bürokolleg_innen im ersten Beispiel hingegen wurden ‚entlarvt‘, weil ihr Dumm-Stellen nicht glaubhaft war, sie werden von Dehner als „fast immer hoch intelligent“ (Dehner 2001, S. 67) gekennzeichnet.

Es zeigt sich, dass die Inszenierung von Unfähigkeit eben auch auf deren Glaubhaftigkeit angewiesen ist – und interessanterweise funktioniert diese in beiden Beispielen über ihre Gebundenheit an Stereotype: Katzenberger thematisiert unentwegt ihr Aussehen im Zusammenhang damit und Kotamraju sieht die Glaubhaftigkeit ihrer Inszenierung in ihrer „femaleness“. ²² Mit der Thematisierung der Glaubhaftigkeit der Inszenierung zeigt sich, dass nicht jede_r in jeder Situation dumm spielen kann.

Die Frage nach dem strategischen Einsatz der Inszenierung schließt sich hier unmittelbar an. Da sich die unterschiedlichen Protagonist_innen in allen Fällen absichtsvoll dumm stellen, soll an der Stelle der *Entscheidungscharakter*, dem das Dumm-Spielen anhaftet, problematisiert werden. Wird die Entscheidung als Souveränitätsgeste gelesen, ist dies nicht nur vor dem Hintergrund fragmentarischer und inkonsistenter Subjektivität kritisch zu betrachten, sondern auch deshalb, weil dies wiederum eine Aktivierungslogik impliziert, die mit einer Potenzialität der Subversion spielt und damit der Widerstand, wie einst Bröckling schon feststellte, selbst unternehmerische Tugend wird (Bröckling 2007, S. 286). Den Entscheidungscharakter zu

22 Kotamraju gibt drei ‚Gründe‘ für den Erfolg ihrer Inszenierung an, wobei die beiden der ‚femaleness‘ nachfolgenden mit ‚maybe‘ und ‚perhaps‘ eingeleitet werden: „The success of the behaviour of playing stupid was available to me because of my femaleness, maybe my youth at the time, and, perhaps, because of the perceived low and nontechnical status of my job within the software development hierarchy“ (Kotamraju 2011, S. 442).

problematisieren heißt insofern, das Dumm-Stellen als eine Art von Handlungsfähigkeit zu beschreiben, die das handelnde Subjekt selbst übersteigt.

3) Das Dumm-Stellen kam drittens im Sinne einer ‚Weapon of the weak‘ in den Blick, was als eine mögliche Unterbrechung der Aktivierungslogik von Leistung thematisiert wurde. In dieser Form könnte das Sich-dumm-Stellen möglicherweise als eine Praktik begriffen werden, die sich als Distanzierungsmöglichkeit von normativen Ansprüchen erweist. Dieses Dumm-Stellen beschriebe dann ein andeutungsweise kontingentes Verhältnis zu Leistungsnormen, welches nicht so ohne weiteres wieder in Aktivierungslogiken eingepflegt und als neuerliche Anstrengungsbereitschaft mobilisiert werden kann. Anders als bspw. bei Erschöpfungskrankheiten lässt sich das Dumm-Stellen auch nicht pathologisch deuten, wodurch therapeutische Diskurse anschlussfähig wären.

Das Sich-dumm-Stellen ist eng mit dem Paradox der Potenzialität verbunden, weil es nicht so einfach durch die Vermittlung neuer Kompetenzen oder durch Behandlung domestiziert werden kann. Der Punkt also, an dem das Subjekt wieder im Sinne der Anrufung handlungsfähig wird, bleibt unbestimmbar. Es ist und bleibt unentscheidbar, wo die Grenze verlaufen soll: zwischen z.B. ‚keine Lust‘ und unfähig. Der Umschlagpunkt oder der Ort der Grenzüberschreitung, an dem sich die Lust wieder einstellt, und also auch die Frage danach, wann sich das Subjekt selbst wieder als handlungs- und leistungsfähiges Subjekt ausweist, bleibt offen. Vielleicht erscheint das Dumm-Stellen deshalb als attraktive Verweigerungs-Strategie, weil es in ausgewählten Kontexten als eine der wenigen gesellschaftlich legitimen Möglichkeiten fungiert, ein Nicht-Wollen glaubhaft als Nicht-Können zu re-definieren.

In Bezug auf das diffuse Verhältnis zum Wissen ist gezeigt worden, dass das Dumm-Stellen nicht auf ein begrenztes ‚vorerst‘ unwissend, ‚vorerst‘ handlungs- oder leistungsunfähig etc. verweist, sondern es ist als ein unbestimmtes Verhältnis zum Wissen oder zur Handlungspraxis sichtbar geworden, welches das Unterlassen als Möglichkeit sieht, sich dem Zugriff der Leistungsnormen zumindest „zeitweise zu entziehen“ (Bröckling 2007, S. 286).

Am Ende soll noch einmal betont werden, dass die Beispiele dazu dienen sollten, verschiedene Dimensionen des Widerständigen im Dumm-Stellen auszuloten, ohne an der jeweiligen Stelle die Entscheidung treffen zu können oder zu wollen, ob es sich nun um die Subversion von Leistungsnormen handelt oder nicht. Zum einen wurden verschiedene paradoxe Konstellationen aufgezeigt – unter anderem, dass das Dumm-Stellen sehr wohl auch als unternehmerisches Handeln in den Blick kommen kann – zum anderen, weil die Praxis des Dumm-Stellens immer auch in der Gefahr steht, in ihr Gegenteil umzuschlagen: Dies könnte eben auch zur Folge haben, dass man nicht mehr nur zeitweise, sondern dauerhaft als unfähig wahrgenommen wird.

Wenn einerseits das Widerständige als etwas gedacht werden soll, was selbst keine neuerlichen (unternehmerischen) Machbarkeits- und Steuerungsfantasien erzeugt und wenn andererseits davon ausgegangen wird, dass sich im Dumm-Stellen Handlungsfähigkeit durch die Darstellung von Unfähigkeit selbst inszeniert, dann verweist dies darauf, dass diese so konzipierte Handlungsfähigkeit das handelnde Subjekt selbst übersteigt. Das Dumm-Stellen kann erst dadurch zu einer kaum- oder nicht-regierbaren Andersheit werden, wenn es weder einfach durch andere domestiziert werden kann noch in der ‚Kontrolle‘ eines souveränen Subjekts liegt, also das Subjekt selbst „durch Brüche, Verwerfungen und ‚blinde Flecken‘ gekennzeichnet ist“ (Ricken 2004, S. 139) und die eigene Entzogenheit als konstitutives Moment von Subjektivität gilt.

Das Dumm-Stellen bleibt aus diesen und anderen Gründen paradox: „Nothing keeps you down like the mark of stupidity. Nonetheless, in some areas of life, it is what lets you get by“ (Ronell 2002, S. 27).

Literatur

- Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke (Hrsg.) (2010): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt/M.: Campus
- Aßmann, Alex (2008): Pädagogik und Ironie. Wiesbaden: VS
- Aßmann, Alex (2014): Wie sinnvoll ist „Bildung“ als humanwissenschaftlicher Begriff ohne einen Begriff von „Dummheit“? In: Erwägen Wissen Ethik. 2. 218-220
- Aßmann, Alex/Krüger, Jens Oliver (Hrsg.) (2011): Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie. Weinheim: Juventa
- Becker, Karina/Gertenbach, Lars/Laux, Henning/Reitz, Tilman (Hrsg.) (2010): Grenzverschiebungen des Kapitalismus. Umkämpfte Räume und Orte des Widerstands. Frankfurt/M./New York: Campus
- Böhme, Gernot (2010): Schlusswort. Was wären Alternativen zur Leistungsgesellschaft? In: Böhme (2010a): 147-154
- Böhme, Gernot (Hrsg.) (2010a): Kritik der Leistungsgesellschaft. Bielefeld und Basel: Edition Sirius
- Breidenstein, Georg/Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Thompson/Jergus/Breidenstein (2014): 89-109
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bühler, Patrick/Forster, Edgar/Neumann, Sascha/Schröder, Sabrina/Wrana, Daniel (Hrsg.) (2015): Normalisierungen. Wittenberger Gespräche III. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. (urn:nbn:de:0111-pedocs-113301, 28.07.2016)
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- CFAR (2012): Mini-case Study. Nike's „Just Do It“ Advertising Campaign. (https://time2morph.files.wordpress.com/2012/09/nike_just-do-it1.pdf, 28.07.2016)
- Dehner, Ulrich (2001): Die alltäglichen Spielchen im Büro. Wie Sie Zeit- und Nervenfresser erkennen und wirksam dagegen vorgehen. Frankfurt/M.: Campus
- Distelhorst, Lars (2014): Leistung. Das Endstadium der Ideologie. Bielefeld: transcript
- Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Bd. 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Gäbler, Bernd (2012): Hohle Idole. Was Bohlen, Klum und Katzenberger so erfolgreich macht. OBS-Arbeitsheft 72. (https://www.otto-brenner-shop.de/uploads/tx_mplightshop/AH72_HohleIdole_web.pdf, 28.07.2016)
- Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2013): Techniken der Subjektivierung. München: Fink
- Geser, Hans (2012/1986): Elemente zu einer Soziologischen Theorie des Unterlassens. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1986. 38. 642-669 (http://socio.ch/general/t_hgeser2.pdf, 28.07.2016)
- Glucksmann, André (1985): Die Macht der Dummheit. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt
- Graefe, Stefanie (2010): Effekt, Stützpunkt, Überzähliges? Subjektivität zwischen hegemonialer Rationalität und Eigensinn. In: Angermüller/van Dyk (2010): 289-313
- Jürgens, Eiko/Miller, Susanne (Hrsg.) (2013): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Kaminski, Andreas (2013): Wie subjektivieren Prüfungstechniken? Subjektivität und Möglichkeit bei William Stern und Martin Heidegger. In: Gelhard/ Alkemeyer/Ricken (2013): 173-187
- Katzenberger, Daniela (2011): Sei schlau, stell dich dumm. Köln: Bastei Lübbe
- Kaufmann, Matthias/ Renzikowski, Joachim (Hrsg.) (2012): Zurechnung und Verantwortung. ARSP-Beiheft 134. Stuttgart: Steiner
- Kotamraju, Nalini P. (2011): Playing stupid, caring for users, and putting on a good show. Feminist acts in usability study work. In: Interacting with

- Computers 23: 439-446 (<http://iwc.oxfordjournals.org/content/23/5/439.full.pdf+html>, 02.08.2016)
- Krüger, Jens Oliver (2011): Pädagogische Ironie – Ironische Pädagogik. Diskursanalytische Untersuchungen. Paderborn: Schöningh
- Marbach, Gotthard Oswald (Hrsg.) (1838): Der Schildbürger wunderselt-same, abenteuerliche, unerhörte und bisher unbeschriebene Geschichten und Thaten. Leipzig: Wigand (urn:nbn:de:hbz:061:1-6559, 26.07.2016)
- Mayer, Ralf (2015): Inszenierungen von Leistung. Normative und normalisierende Aspekte des Leistungsbegriffs. In: Schäfer/Thompson (2015a): 109-134
- Neckel, Sighard (2013): „Leistung“ und „Erfolg“. Eine Zeitdiagnose zum Wandel sozialer Ungleichheit. In: Jürgens/Miller (2013): 47-58
- Neckel, Sighard/Wagner, Greta (2014a): Einleitung. Leistung und Erschöpfung. In: Neckel/Wagner (2014): 7-25
- Neckel, Sighard/Wagner, Greta (2014b): Erschöpfung als ‚schöpferische Zerstörung‘. Burnout und gesellschaftlicher Wandel. In: Neckel/Wagner (2014): 203-217
- Neckel, Sighard/Wagner, Greta (Hrsg.) (2014): Leistung und Erschöpfung. Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Lernen lebenslänglich: eine Absage. In: Pongratz (2010a): 153-166
- Pongratz, Ludwig A. (2010a): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS
- Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann
- Ricken, Norbert (2004): Die Macht der Macht – Rückfragen an Michel Foucault. In: Ricken/Rieger-Ladich (2004): 119-143
- Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2004): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken/Rieger-Ladich (2004): 203-223
- Ronell, Avital (2002): Stupidity. Urbana und Chicago: University of Illinois Press
- Schäfer, Alfred (2014): Autorisierende Verführung als pädagogische Entpolitisierungsstrategie. In: Schäfer (2014a): 67-91
- Schäfer, Alfred (Hrsg.) (2014a): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh
- Schäfer, Alfred (2015): Selbstbestimmte Leistungssteigerung. Die Diskussion um das pharmazeutische Neuro-Enhancement. In: Schäfer/Thompson (2015a): 151-180

- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2015): Leistung – eine Einleitung. In: Schäfer/Thompson (2015a): 7-35
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2015a): Leistung. Paderborn: Schöningh
- Schoeck, Helmut (1988): Ist Leistung unanständig? Nun auch noch: ‚Das Recht auf Faulheit‘. Asendorf: MUT-Verlag
- Schröder, Sabrina/ Wrana, Daniel (2015): Normalisierungen – eine Einleitung. In: Bühler/Forster/Neumann/Schröder/Wrana (2015): 9-33
- Scott, James C. (1985): Weapons of the weak. Everyday forms of peasant resistance. New Haven u.a.: Yale University Press
- Seibel, H. Dieter (1973): Gesellschaft im Leistungskonflikt. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag
- Thompson, Christiane (2012): Zur Hervorbringung von Zurechnungsfähigkeit im pädagogischen Feld. In: Kaufmann/Renzikowski (2012): 169-182
- Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.) (2014): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück
- van Dyk, Silke (2010): Grenzüberschreitung als Norm? Zur ‚Vereinnahmung‘ von Gegenstrategien im Kapitalismus und den Konsequenzen für eine Soziologie des Widerständigen. In: Becker/Gertenbach/Laux/Reitz (2010): 33-54
- Villa, Paula-Irene (Hrsg.) (2008): Schön normal. Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst. Bielefeld: transcript
- Weigel, Sigrid (Hrsg.) (2010): Heine und Freud. Die Enden der Literatur und die Anfänge der Kulturwissenschaft. Berlin: Kadmos
- Wirth, Uwe (2010): Ironie und Komik. Heines und Freuds Theorie der Dummheit. In: Weigel (2010): 237-250 (<https://www.uni-giessen.de/fb3/fb05/germanistik/abliteratur/ndlk/publikationen/pubdateien/Ironie-und-Komik>, 11.07.2016. Seitenzahlen abweichend: 177-190)

Autor_innen des Bandes

Carsten Bünger vertritt die Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung an der Bergischen Universität Wuppertal.
Kontakt: buenger@uni-wuppertal.de

Florian Heßdörfer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Universität Leipzig.
Kontakt: florian.hessdoerfer@uni-leipzig.de

Britta Hoffarth ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Theorie und Geschichte der Erziehung und Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.
Kontakt: hoffarth@em.uni-frankfurt.de

Kerstin Jergus vertritt die Professur für Systematische Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Dresden.
Kontakt: kerstin.jergus@tu-dresden.de

Ralf Mayer ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel.
Kontakt: ralf.mayer@uni-kassel.de

Thomas Müller ist Dozent am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.
Kontakt: muellet5@univie.ac.at

Jörg Nicht war bis Juli 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Grundschulpädagogik der Freien Universität Berlin.
Kontakt: joerg.nicht@fu-berlin.de

Kerstin Rabenstein ist Professorin am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen.
Kontakt: krabens@gwdg.de

Sabrina Schröder ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Kontakt: sabrina.schroeder@paedagogik.uni-halle.de

Steffen Wittig ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel.
Kontakt: steffen.wittig@uni-kassel.de

Daniel Wrana ist Professor für Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Kontakt: daniel.wrana@paedagogik.uni-halle.de